

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

O GESTO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS:

Proposta pedagógica para as aulas de Teatro do Ensino Médio

LEONARDO VINÍCIUS DE SOUZA

Belo Horizonte, 2018.

Leonardo Vinícius de Souza

O GESTO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS:

Proposta pedagógica para as aulas de Teatro do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional para a obtenção do Título de Mestre em Arte do Programa de Mestrado Profissional em Arte – ProfArtes na Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de Concentração: Teatro

Orientadora: Profa. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão - EBA / UFMG

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes – UFMG

2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro (FTC/EBA/UFMG)

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo (FTC/EBA/UFMG)

Profa. Dra. Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão (Orientadora)
(FTC/EBA/UFMG)

DEDICATÓRIA:

Ao meu filho, Bruno, que quando ler este trabalho possa compreender o amor dedicado ao teatro e a ele. Os dois imensuráveis.

AGRADECIMENTOS:

À Rita Gusmão, que desde a primavera de 2002 tem me proporcionado uma orientação singela, dinâmica e verdadeira, no caminho da construção do conhecimento em Arte. E que com o processo de orientação conseguiu me deixar mais aberto à pedagogia teatral e me fazer refletir constantemente sobre o trabalho em sala de aula nesse mundo transformador que é conviver com adolescentes em trabalho de criação teatral. Ao Bruno, amigo, filho, parceiro de cena e de vida, que sempre me encoraja a continuar, mesmo nos caminhos tortuosos. E que tem o tempo todo sido o meu apoio nos momentos de fraqueza diante das adversidades. Pedro e Vilma, norte e norte, que tenho o privilégio de sempre contar em qualquer situação. E que me deram mais do que a vida, a força de vencer de novo e de novo em cada descoberta. Ao resto da família: irmão, tios, primos. Eles dão valor à arte e à amizade e se preocupam em saber se eu estou bem. Aos Itinerantes, que tocam o seu trabalho em atuação sob a minha direção, tentando mostrar à plateia que a realidade é algo maior do que pintam as novelas de televisão. Aos companheiros de estrada da Turma dos Nóis, que me fazem tirar uma folga do trabalho para poder viver, e que sem eles nada teria começado. Em especial Dani e Saulo, amigos também de profissão, que me fazem enxergar os alunos como companheiros de trocas. Ao Guilherme Gontijo e Gustavo Lopes, que ao lerem estes escritos puderam clarear ideias e contribuir para a difícil missão de escrever para diferentes públicos. À Samara Vilaça Xavier, que representa todos os meus companheiros de Mestrado. Com ela e com eles pude aprender a compartilhar ideias e a trocar mais experiências com outros professores que estão no caminho da pesquisa. Aos professores Sílvio Bernardes e Vilmar Pituca, que me inseriram no teatro profissional e me fizeram perceber o prazer que sinto no trabalho com a arte. E finalmente aos meus alunos do Ensino Médio, que puderam viver esta experiência comigo durante esses anos de pesquisa. Que foram e são meu leme nesta jornada. E por fim aos profissionais das escolas Dr. José Gonçalves, Padre Luiz Turkemburg e Dona Judith Gonçalves que me proporcionaram o espaço para a experimentação e a pesquisa, confiando no meu trabalho. A todos sou imensamente grato!

“A atitude de mostrar é a base de todas as atitudes”

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente monografia trata da elaboração de uma proposta pedagógica de ensino de Teatro, para as aulas do componente curricular Arte do ensino médio, desenvolvida em escolas públicas da cidade de Itaúna-MG. Ela foi construída durante as aulas no referido componente curricular, no decorrer dos anos 2017 e 2018, utilizando como parâmetro pedagógico e como objeto de pesquisa o conceito de *Gesto Social*, proposto pelo teórico e diretor teatral alemão Bertolt Brecht. Sua principal característica é desenvolver o processo de construção de personagens como procedimento didático, compondo o Gesto Social a partir das experiências dos estudantes e da orientação crítica e criativa do professor. São utilizados para o desenvolvimento do trabalho textos teóricos, improvisação de cenas, elaboração plástica de elementos teatrais e apresentações para público. A proposta pedagógica aqui apresentada se mostrou eficiente na relação de ensino e aprendizagem e passível de transmissão para docentes interessados em intercambiar experiências pedagógicas.

Palavras-chave: Gesto Social. Procedimento Pedagógico. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research deals with the development of a pedagogical proposal of theater education, for school curricular component of Art in public schools in the city of Itaúna-MG. It was built during the classes in the curricular component, in over the 2017 and 2018, using as a parameter as an object of research and the concept of Social Gesture, proposed by German theatre director and theorist Bertolt Brecht. Its main feature and develop the process of construction of characters like didactic procedure, compounding the Social Gesture from the experiences of students and of critical and creative guidance of professor. Are used for the development of theoretical texts work, improvisation of scenes, theatrical elements and plastic public presentations. The pedagogical proposal presented here proved to be efficient in the relationship of teaching and learning and for teachers interested in teaching to exchange experiences.

Keywords: Social Gesture. Pedagogical Procedure. High School.

Sumário

INTRODUÇÃO: O que é a Pesquisa e de onde ela parte	10
CAPÍTULO 1. DO REALISMO SOCIALISTA À REALIDADE SOCIAL DO SÉCULO XXI: uma breve contextualização histórica das personagens visando o Gesto Social como proposta pedagógica para a atualidade	16
1.1. A personagem	20
1.2. O gesto social	26
1.3. O gesto social como proposta pedagógica	29
CAPÍTULO 2. PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GESTO SOCIAL: DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS E MÉTODOS DE ENCENAÇÃO	34
2.1. O corpo	39
2.2. Linguagem criativa	44
2.3. O espaço	49
2.4. Jogo	49
CAPÍTULO 3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DA APLICAÇÃO PRÁTICA DA PEDAGOGIA DO GESTO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ITAÚNA/MG	53
3.1. As atividades desenvolvidas antes da realização das oficinas	55
3.2. O corpo	56
3.3. Linguagem criativa	62
3.4. O espaço	64
3.5. Jogo	65
3.6. Os resultados do processo	67
4. CONCLUSÃO: Análise dos resultados e novas perspectivas para o trabalho em sala de aula	71
5. REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO:

O QUE É A PESQUISA E DE ONDE ELA PARTE

A pesquisa aqui descrita e analisada visou à formatação de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do conteúdo Teatro, nas aulas do componente curricular Arte do Ensino Médio. A experiência prática foi desenvolvida em turmas de primeiro ano, inicialmente de três escolas públicas estaduais na cidade de Itaúna no estado de Minas Gerais, e ao final em somente uma delas.

Seu objetivo principal é construir uma abordagem pedagógica que possa ser ampla o suficiente para ser aplicada em diferentes realidades e contextos sociais, visando a aquisição do conhecimento de Teatro a partir da abordagem prática desta linguagem. Toma como pressuposto as diretrizes constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como a conquista das habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, além de ter à vista as propostas engendradas pelos Conteúdos Básicos Comuns da Secretaria de Estado de Educação do Governo de Minas Gerais. No que se refere ao componente curricular Arte no Ensino Médio, cotejamos minimamente com a Base Curricular Comum recentemente aprovada no Congresso Nacional, porque suas recomendações para o Ensino Médio ainda estão em processo de difusão e implantação.

A Proposta Pedagógica em estudo aqui foi desenvolvida a partir da constatação de que o processo escolar desta faixa etária deveria englobar várias atividades artísticas simultaneamente, isto porque de acordo com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, este é a etapa final da educação básica (Art. 36), e por este motivo se faz necessário:

assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam "continuar aprendendo", tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos

“fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

Refletindo sobre estas questões, propõe-se desenvolver um trabalho que possa estimular os participantes nos seus vários saberes e pendores, e que estes possam, ao mesmo tempo, desenvolver uma pesquisa particular de criação. Buscou-se na experimentação, verificar a validade desta abordagem pedagógica para estimular e proporcionar a expressão dos alunos participantes por meio dos elementos da linguagem teatral. Também se considera que esta é uma faixa etária onde se inicia o desenvolvimento de posições críticas autônomas nos rapazes e moças, e a prática do teatro com tonalidades dialéticas vem contribuir para que estas conquistas estejam sintonizadas com a realidade social que os circunda. Para tanto, experimentou-se a proposta em dois diferentes contextos, dos quais falaremos adiante.

Esta proposta pedagógica se alicerça no conceito de Teatro Épico/Dialético, proposto pelo teórico e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956). O teatro épico / dialético preconiza, por meio de uma proposta estética para a cena ao vivo, provocar no espectador e no ator contradições e discussões e resgatar o senso crítico necessário para ver o mundo, e mais acentuadamente a sociedade que os circunda. Essa atitude diante do evento cênico deve promover no espectador um posicionamento tão racional quanto emocional, que prime pela reflexão crítica, em detrimento da identificação puramente catártica. Pode-se dizer que Brecht acredita que o teatro de uma época industrial e de desigualdades socioeconômicas, tem a função de recuperar no espectador a necessidade de encarar o evento cênico como passível de despertar reflexão e emoção simultaneamente, e inspirar à transformação do social.

Partindo de tal proposição e experimentando por meio do teatro a construção de um processo de reflexão acerca da sociedade na qual estamos todos inseridos, é que se desenvolveu a investigação sobre a aplicabilidade dos fundamentos do Teatro épico/Dialético como procedimentos para o ensino e a aprendizagem criativa em salas de aula do ensino regular. A principal metodologia para alcançar êxito nesta experiência se realiza no procedimento

do *Gestus*, compreendido a partir de uma perspectiva de construção de personagens na qual, sob o ponto de vista do teatro épico/dialético, a personagem a ser representada carregará em si uma série de contradições e expressará vários pontos de vista, pelos quais tanto o ator quanto o espectador podem confrontá-la, e, assim, a si mesmos também. Utilizaremos aqui a tradução aceita desta expressão latina, cunhada pelo próprio teatrólogo Bertolt Brecht em vários escritos, que é Gesto Social.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa e a elaboração do Gesto Social com os alunos de ensino médio regular e de criar encenações com tonalidades épicas/dialéticas contemporâneas com estes grupos de trabalho, apresenta-se e analisa-se um conjunto de exercícios práticos que permitem, ao ver deste pesquisador, que o aluno-ator tome as rédeas da personagem e possa, ao mesmo tempo, pensar sobre a realidade social que o circunda e o discurso sociocultural que é importante reconhecer para, em seguida, escolher aquele lhe interessa fazer. Busca-se estimular que haja discussões teóricas acerca da realidade social apresentada pela personagem e a ser construída corporalmente, e nisto está incluído o vocalmente, pelos alunos, tendo como pressuposto que tudo sempre é passível de mudança, seja a atitude, seja a condição social da personagem, seja a do espectador.

Os tópicos da proposta pedagógica apresentada são parte de um processo indissociável, no qual se percorre um caminho de elaboração pedagógica e artística. O conjunto de exercícios a ser apresentado e analisado adiante, propõe perceber e explorar posturas globais apresentadas pela personagem e suas conexões com as situações às quais está submetida. Este repertório deve ser conscientizado e desenvolvido porque:

A exteriorização do “gesto” é, na maior parte das vezes, verdadeiramente complexa e contraditória, de modo que não é possível transmiti-la numa única palavra; o ator, nesse caso, ao efetuar uma representação reforçada, terá de fazê-lo cuidadosamente, de forma a nada perder e a reforçar, pelo contrário, todo o complexo expressivo. (BRECHT, 2005, p. 155)

O Gesto Social é definido por Brecht como um conjunto de posturas globais que visam mostrar a relação entre uma personagem e as outras

personagens nas suas relações e no coletivo do qual fazem parte. Ele compreende não apenas os elementos gestuais, mas todo o aparato estético de determinada personagem.

Para estabelecer as relações entre o Gesto Social proposto por Brecht e a sua aplicabilidade pedagógica atual e no ensino e aprendizagem de teatro, vamos utilizar seus princípios de construção de personagens. O primeiro fundamento a ser considerado é a solicitação de que o processo criativo mostre “determinada atitude da pessoa que fala em relação às outras, uma linguagem-gesto” (BRECHT, 2005, p. 237). No que diz respeito à gesticulação, o fundamento que destacaremos aqui para a elaboração da partitura cênica do aluno ator é o conceito de Gesto Típico, também cunhado por Brecht, a saber:

Visto que o interesse do espectador é canalizado exclusivamente para o comportamento das personagens, o “gesto” destas tem de ser, falando em termos puramente estéticos, significativo e típico. (BRECHT, 2005, p. 57)

Entendemos que quando fala em gesto significativo, Brecht quer dizer que o mesmo deve conter um significado de relevância social. Deve encaminhar a percepção do ator/atriz e do espectador/espectadora para um contexto de reconhecimento social da personagem em questão. Este fundamento deu ensejo à criação de exercícios que, por sua vez, proporcionaram a elaboração da metodologia pedagógica aqui apresentada.

A metodologia pedagógica que se sugere abordar aqui tem como pilar a *construção de personagens*, considerando que a partir deste processo os alunos poderão vivenciar os elementos das artes cênicas: um processo de ensino e aprendizagem onde a prática corporal e a discursiva estejam intrinsecamente ligadas aos questionamentos filosóficos das temáticas em questão, e cuja preocupação é uma boa cena, completa em termos dos elementos da linguagem teatral.

Do ponto de vista da pedagogia das artes cênicas, a escolha destes aparatos de construção de personagem visa a construção do conhecimento com a mediação do professor, mas que estimule a autonomia de pensamento e a autonomia criativa dos alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem. O cerne desta proposta pedagógica é a possibilidade de

desenvolvimento de uma pesquisa prática dos elementos teatrais, em sala de aula, onde o/a professor/professora possa desenvolver com os/as alunos/as um processo de ensino e aprendizagem tanto para a aquisição de experiências e habilidades referentes ao componente curricular Arte, quanto para sua habilidade de elaboração de discurso sobre temas de seu interesse.

Nesta altura, o projeto de pesquisa propõe fazer interagir a proposta estética de Brecht com o conceito de *Mediação* proposto por Lev Vygotsky, psicólogo de origem russa, 1896-1934. A teoria de Vygotsky¹, se pode dizer, se baseia inicialmente num elemento do discurso marxista que indica que o ser social é fruto de um processo histórico e que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana, bem como sua consciência e seu comportamento. Em menor escala, debruçamo-nos na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky para a elaboração inicial deste referencial, mas nos concentramos na proposição metodológica do autor quando diz que o/a aluno/a aprende a partir de quatro eixos fundamentais: interação, mediação, internalização e a Zona de Desenvolvimento Proximal, também conhecida como ZDP. A ZDP é aquele, digamos assim, movimento diante de situações em que o/a aluno/a precisa manipular conceitos e realidades que já conhece para chegar a saberes até então ignorados, e então, ele/ela sugere respostas e chega a resultados que lhe permitem alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio.

Entendemos que, para Vygotsky, é na interação entre as pessoas que se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será absorvido pelo indivíduo, para em seguida ser novamente partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído. Este pensamento caminha em diapasão com a pedagogia teatral que se acredita aqui como contemporânea, e converge com a relação de análise crítica dos aspectos sociais em que se convive, proposta pelo teatrólogo Brecht. A utilização da interação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de um lado, estimula a comunicação, organiza e compara as condutas; de outro,

¹ VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal trata, também, do espaço de trabalho no qual o professor/a-mediador/a atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz, que constituem sua Zona de Desenvolvimento Real. Para tanto é necessário reconhecê-los como o outro no processo, e acompanhar o que podem realizar sem ajuda, além de mediar que alcancem o que ainda não podem no início do processo. O objetivo, então, é que a realização de algo a partir do estímulo à Zona de Desenvolvimento Proximal possa, em breve, ser realizado na Zona de Desenvolvimento Real, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim, a ZDP é considerada instrumento e resultado, pois nela o conhecimento é co-construído, numa estratégia para o crescimento dos seres em relação entre si.

Acredita-se que conceito de Mediação completa nossa proposta pedagógica, em relação ao Gesto Social, pois a partir dele o/a professor/a será visto/a como um condutor/a e rearranjador/a do processo de ensino e aprendizagem, que vai orientar o aluno/a para que seu objetivo principal, que é aprender a partir de sua relação em sociedade, utilizando-se de suas próprias experiências, como também das experiências vividas por seus parceiros de sala de aula. O teatro cumpriria uma de suas principais funções no processo de ensino e aprendizagem de jovens: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – MEC- 2000).

CAPITULO 1

DO REALISMO SOCIALISTA À REALIDADE SOCIAL DO SÉCULO XXI: uma breve contextualização histórica das personagens até o Gesto Social como proposta pedagógica para a atualidade.

O realismo socialista, instituído na União Soviética no início do século XX e depois espalhado por outros países da Europa, foi um importante movimento artístico ligado à política e à divulgação das tendências socialistas. Ele foi responsável pela emancipação artística da classe proletária de então e pela divulgação do pensamento soviético. Preocupados com a divulgação dos conceitos stalinistas, os artistas viram no realismo socialista uma possibilidade de expressar a pauta proletária, colocando também em evidência os interesses desta classe. Isto fez com que a atenção da população se voltasse, em parte pelos procedimentos adotados para a elaboração das obras artísticas, para um pensamento socioeconômico sobre sua época. Ligado ao realismo socialista, encontramos ainda o movimento artístico conhecido como realismo proletário, sendo este mais ligado à luta de classes. Apesar de não serem movimentos sinônimos, os dois têm ideologias parecidas, segundo a socióloga Graziela Naclério Forte:

o conceito de Realismo Proletário liga-se aos processos políticos, às transformações sociais e às demandas culturais. (...) Contemplava as primeiras obras na literatura que exaltavam a Revolução de Outubro e seu desenlace, com personagens cheios de contradições, complexos, multidimensionais e que lutavam pela construção do socialismo e contra os inimigos dos bolcheviques (como as tropas estrangeiras, por exemplo). A partir daí, tentava-se criar a expressão do heroísmo revolucionário sem omitir os fracassos e as decepções. Afinal, a revolução era vista e entendida como uma dolorosa batalha, onde tudo era sacrificado em seu nome. (FORTE, 2013, p. 61)

A humanidade inaugura o Século XX influenciada por uma série de mudanças que atingem vários níveis na escala das relações humanas. Grandes transformações acontecem nesta época no que tange aos aspectos econômicos, financeiros e, principalmente, sociais. A sociedade experimenta

mudanças de comportamento e começa a discutir a relevância do capitalismo nos países que impulsionam as atividades econômicas no mundo todo. Nasce o socialismo, e com ele uma série de novas ciências que mudaram por completo o pensamento do homem moderno. Estas mudanças atingiram bruscamente o pensamento artístico, que começava a voltar os olhos para a importância do contexto cultural. Reflexo disso aparecem as primeiras produções que vão criticar o modo de vida da burguesia. Na Rússia surge uma preocupação com o proletariado, que se estende pelo mundo ocidental. Na Alemanha do novo século surge a figura de Erwin Piscator², que começa a enveredar pelos caminhos de elaboração de pensamento político em seu teatro, que aparece com o nome de “teatro político” pela primeira vez por meio do seu trabalho (PISCATOR, 1929.). Podem ser encontradas ainda referências que dizem respeito a outros gêneros teatrais, como *agit-prop*, *teatro popular*, *teatro épico*, *teatro documentário*, *teatro de massa*, que segundo Patrice Pavis são:

gêneros [que] têm por características comuns uma vontade de fazer com que triunfe uma teoria, uma crença social, um projeto filosófico. A estética é então subordinada ao combate político até o ponto de dissolver a forma teatral no debate de ideias. (PAVIS, 1999, p. 393)

É importante ressaltar, no entanto, que teatro político se tornou uma definição geral utilizada para vários movimentos teatrais surgidos no início do século, e que, ainda segundo Pavis, “todo teatro é necessariamente político, visto que ele insere os protagonistas na cidade ou no grupo” (PAVIS, 1999, p. 393).

Piscator, ao querer desenvolver o pensamento político no teatro como um mecanismo para uma nova arte que estimularia uma nova sociedade, utiliza das novas tecnologias para fazer com que a sua cena possa ter o poder de criticar a sociedade vigente e abrir os olhos e a sensibilidade para a situação

² Erwin Piscator (1893-1966): diretor alemão que produziu espetáculos panfletários, a partir de um viés político. Foi quem primeiro utilizou o termo *teatro épico*, mais tarde apropriado por Brecht, que foi um de seus colaboradores.

engendradora naquele ser humano do momento histórico vivido, como chama atenção Marvin Carlson:

Tais obras apontam para fora de si mesmas e fornecem um “microcosmo que representa o macrocosmo”, explicado e mostrado por um “eu épico” uma presença criativa que reconhece o público a quem a demonstração é dirigida. (CARLSON, 1997, p. 415)

A partir das ideias de Piscator, o teatro político toma como parceiros os pensamentos e conceitos das ciências sociais que impulsionam o pensamento filosófico e, paralelamente, influenciam a produção artística como um todo. Este teatro de agitação quer a relação estrita com a atualidade cotidiana e para tanto busca grandes linhas de reflexão sociológica:

1. A função do homem: a situação do homem, a sua função no teatro revolucionário, (...), as suas emoções, as suas relações (da vida privada e da sociedade, com as forças sobrenaturais, etc.);
2. A importância da técnica: (..) as revoluções sociais e intelectuais estiveram sempre estreitamente ligadas às transformações técnicas. (...) a modificação da arquitetura teatral, (...) acarretava uma transformação radical do aparelho cênico, transformação que correspondia quase a fazer rebentar com a velha forma da “caixa óptica”. (BOURIE, 1996, p. 440, 444, 446)

As técnicas de iluminação e imagem em movimento multiplicam as possibilidades de reformular os aspectos estéticos utilizados nas apresentações teatrais. Agora os encenadores podem utilizar elementos tecnológicos e maquímicos como uma nova possibilidade de comunicação e de acesso às informações por parte do espectador. As telas projetadas, assim como novas propostas cenográficas, aumentavam o aparato cenotécnico do encenador, e a linguagem teatral, que por sua vez tinha ganhado contornos fortes do realismo a partir do final do século XIX, se questiona quanto à sua função: teatro de entretenimento ou teatro de aprendizagem.

Neste contexto e influenciado pela estética expressionista surge a figura de Bertolt Brecht, que almeja também encontrar no teatro a possibilidade de estabelecer uma nova visão acerca do mundo e da sociedade da qual ele

faz parte. Brecht acreditava que se pode fazer teatro com a habilidade crítica do ator, do diretor, dos cenógrafos, dos músicos e dos espectadores. Brecht propôs o que chamou a princípio de Teatro Épico, uma conformação poética que não é novidade, uma vez que desde a tragédia grega, passando pelo teatro medieval, os encenadores já utilizavam a forma narrativa na composição de cenas, como por exemplo, a utilização do coro na tragédia grega. Tais experiências partiam do princípio de que a cena não produzia a vivência dos acontecimentos e sim, mostrava-os ou narrava-os no palco. As personagens como narradoras cênicas, tinham a função de expor os fatos, assim como a solução ou clímax da situação encenada, que já é apresentada em sua totalidade de antemão. “O verdadeiro propósito do teatro épico era, mais do que moralizar, analisar” (BRECHT, 2005, p. 72).

Ao colocar o ator mostrando a personagem, Brecht acreditava que o espectador também perceberia que se tratava de um dos pontos de vista possíveis sobre aquele ser e suas conexões sociais. Estabelecendo um jogo em que, ao enxergar na personagem a possibilidade de agir de outra forma em relação aos acontecimentos, o espectador também poderia enxergar tal possibilidade na sua relação com o meio social. Sem querer transformar seu teatro numa instituição moral, Brecht propunha fazer teatro para tecer uma análise viva acerca da sociedade em que se estava inserido.

Brecht vislumbrou no teatro de Piscator, assim como em suas escolhas estéticas, a possibilidade de realizar o evento cênico de modo a afastar o espectador da relação de torpor para com a obra assistida e alcançar em paralelo o propósito de estabelecer uma relação crítica com a temática e com o comportamento mostrados em cena. Assim, o uso de novas tecnologias como as projeções e a explicitação visual do aparato técnico, com a função de mostrar que tudo aquilo não passava de teatro, contribuiria para que este espectador se mantivesse em estado de alerta em relação ao que era contado no espetáculo. Desta forma, o espectador poderia tomar partido em relação à atitude da personagem, e se posicionar ele mesmo também. Brecht enfatizava que:

(...) não [se pode] afirmar que as artes dramáticas – que, em virtude de certos motivos, designo por não aristotélicas – , ou sequer a sua representação épica, sejam a solução por excelência. Uma coisa fica, porém, desde já fora de dúvida: só poderemos descrever o mundo atual para o homem atual na medida em que o descrevermos como um mundo passível de modificação. (BRECHT, 2005, p. 20)

O Teatro Épico foi difundido a partir das teorias propostas por Brecht por vários países e apropriado por vários encenadores. Seu teatro, que depois preferiu chamar de Dialético, justamente por acreditar nessa preocupação em refletir sobre os problemas sociais, é definido a princípio como épico principalmente pelo uso de elementos narrativos, no entanto, o teatrólogo acreditava que este era um termo insuficiente, “pois não sugere, por si, a nova produtividade, nem a possibilidade de modificação da sociedade, fontes de onde a representação deve extrair o seu prazer principal” (BRECHT, 2005, p. 167).

Essa estética vai ao encontro do que se define por obra épica, segundo Anatol Rosenfeld: aquela “em que um narrador apresenta personagens envolvidos em situações e eventos, (...) [porém este] já afastado do mundo objetivo, ainda permanece presente como mediador do mundo” (ROSENFELD, 2002, p. 17/29).

1.1. A PERSONAGEM

Brecht acreditava que estimular a reflexão se tornava urgente como hábito social, e acreditava que o teatro era um dos elementos que poderiam possibilitar este novo hábito. Era preciso que o espectador exercitasse sempre um novo olhar sobre os fatos, encarando-os criticamente e para isso era necessário também mudar a estética do espetáculo. Uma das primeiras diferenças que se pode notar na estética desenvolvida por Brecht, e que há nesta uma proposta pedagógica como ponto focal, seja a estruturação da personagem, que passa a ser encarada não mais como sujeito, mas como objeto de forças econômicas e sociais:

Nunca é o sujeito absoluto, e sim objeto de forças econômicas ou sociais. Assim, para o personagem sujeito no teatro dramático o pensamento determina o ser, e na forma épica o ser social determina o pensamento. (PALLOTTINI, 1989, p. 38)

A personagem, a partir daí, não será construída como se agisse segundo os seus próprios impulsos, ela será mostrada como influenciada a agir por pressão das forças sociais que atuam sobre suas escolhas e discurso. O que interessa para o ator e para o diretor, portanto, não é mais o que a personagem sente, mas o que ela veio fazer, o que lhe acontece, quem ela é. E busca-se deixar claro que ela é fruto do mundo em que vive, da sociedade tal como é, das relações econômicas e sociais.

Para reforçar a característica de sua estética propositiva e de reflexão crítica, Brecht desenvolve pesquisas em poéticas teatrais do mundo e faz uma colagem de procedimentos e treinamentos para os atores que é conhecida como Efeito – V: *Verfremdungseffect* ou Efeito de Distanciamento. Entre as poéticas pesquisadas, o teatro chinês, com suas posturas e ações codificadas e com seus elementos emblemáticos, se tornou para o teatrólogo um bom exemplo dessa distância a ser estabelecida entre o atuante e a personagem:

o teatro chinês se distancia consciente e propositadamente de qualquer representação realista(...) Todos os eventos cênicos são simbólicos. Para o ator o corpo é apenas material, instrumento que dá forma a uma personagem com quem sua própria personalidade nada tem que ver fisicamente e só de modo muito mediado psiquicamente. O comportamento simbólico – convencional como o do desempenho medieval – estabelece modos cênicos de andar e de emitir a voz (falsete) que, no sentido europeu, são evidentemente antiilusionistas. (ROSENFELD, 2002, p./p. 113/114)

Neste teatro o atuante estabelece uma relação com a personagem que lhe permite ver-se ao mesmo tempo em que executa as ações em cena, estabelecendo junto com o espectador uma atitude analítica e crítica dos fatos mostrados por ela. Assim,

O efeito de distanciamento prende-se essencialmente a essa possibilidade crítica, que deita as suas raízes não na atividade teatral, e sim, primeiramente, na própria conjuntura social, que, por sua vez, permitirá a instauração de um teatro crítico. (BORNHEIM, 1992, p. 249)

Esta crítica será estabelecida a partir do momento em que o atuante, ao ver-se de fora da realidade da personagem, e podendo assim criticá-la, possibilita ao espectador enxergar também essa outra realidade. “O objetivo do efeito de distanciamento é possibilitar ao espectador uma crítica fecunda, dentro de uma perspectiva social” (BRECHT, 2005, p. 97). O distanciamento pressupõe a criação de uma série de atitudes fundamentadas no mostrar a personagem, ao invés de vivenciá-la no palco. Uma das atitudes mais utilizadas é a de o ator colocar-se diante da plateia é dirigir-se diretamente a esta, numa atitude visivelmente consciente, determinando desta forma um contato vivo com o espectador e estabelecendo com ele uma cumplicidade para buscar o pensamento crítico diante dos fatos apresentados. Essa atitude de mostrar foi explicitada por Brecht no poema “*Mostrar o que tem que ser mostrado*”, no qual nos elucida esta técnica tão delicada:

A atitude de mostrar deve ser a base de todas as atitudes
Eis o exercício: antes de mostrarem como
Alguém comete traição, ou é tomado pelo ciúme
Ou conclui um negócio, lancem um olhar
À plateia, como se quisessem dizer:
Agora prestem atenção, agora ele trai e o faz deste modo(...)
Desta maneira
O seu mostrar conservará a atitude de mostrar
De pôr a nu o já disposto, de concluir
De sempre prosseguir (...)³

Esta busca pela explicitação de uma atitude, ao pretender tornar nítido o gesto de mostrar, “é condição necessária para se produzir o efeito de distanciamento e que, em tudo que o ator mostre ao público, seja nítido o gesto de mostrar” (BRECHT, 2005, p. 104). Por um lado, a partir dessa atitude o espectador toma conhecimento de que aqueles acontecimentos que estão sendo colocados no palco poderiam se dar de outra forma, o ator pode provocar o pensamento de que se a personagem não toma outra posição diante do mesmo, não o faz devido às condições sociais a ela impostas, muitas vezes semiconscientes. O ator executa gestos que possam mostrar a

³ BRECHT, Bertolt. *Poemas, 1913-1956*. Trad.: Paulo César Souza. Ed. Brasiliense, 3ed., 1987. p.55.

personagem em uma situação social definida e que, ao mesmo tempo, permitam a percepção do outro lado da situação, sendo esta uma necessidade mental para se poder criticar a situação social em questão.

A partir do momento em que um fato distanciado, ou é estranhado, ele se torna passível de reflexão. Quem desenvolve o efeito de distanciamento é um ator preparado para tal, que cultiva esta atitude diante do próprio processo de construção da personagem e da encenação. Mais que mostrar suas habilidades de interpretação, o ator para o distanciamento mostra suas habilidades de representação.

A personagem, para Brecht, deve agir fazendo com que o público perceba que as atitudes, os gestos executados em cada situação, poderiam ser diferentes. O homem não é uma marionete presa a um destino irreversível e imutável. Nesse sentido, (...) o ator deve, desde o início, da leitura e dos primeiros ensaios, não buscar “entender” a personagem, no sentido de amenizar suas contradições, mas deve buscar o estranhamento e o estupor diante de suas atitudes. Os fatos usuais devem ser estranhados e transformados em fatos especiais. (BONFITTO, 2002, p.66)

A partir do momento em que Brecht preconiza uma personagem passível de modificação, ele almeja também um ator crítico. Suas relações sociais com outros indivíduos devem ser levadas em consideração a partir da contínua possibilidade de mudança de atitude. Assim os papéis são caracterizados como papéis sociais.

Para entender melhor a noção de papel aqui utilizada, recorreremos a Pavis:

O papel situa-se no nível intermediário entre o actante, força geral não-individualizada da ação, e o ator, instância antropomórfica e figurativa. É uma entidade figurativa animada, mas anônima e social. (...) Enquanto tipo de personagem, o papel está ligado a uma situação ou a uma conduta geral. Ela não tem característica individual alguma, mas reúne várias propriedades profissionais e típicas de determinado comportamento ou determinada classe social (papel de traidor, de homem mal). (PAVIS, 1999, p. 275)

Sem características psicológicas marcantes, as personagens desenvolvidas pela metodologia de encenação e atuação de Brecht, se apresentam mais como *Tipos Sociais*. Renata Pallottini define esta caracterização como “um conjunto de traços organizados, que visam a pôr de pé um esquema de ser humano” (PALLOTTINI, 1989, p. 67). Esse conjunto de traços organizados é formado pelos elementos e características que as identificam como seres humanos debaixo de certas circunstâncias sociais e culturais. Segundo Pavis “as personagens Tipo se encontram sobretudo nas formas teatrais de forte tradição histórica, onde os caracteres recorrentes representam grandes tipos humanos ou esquisitices com os quais o autor dramático se vê às voltas” (PAVIS, 1999, p. 410). Ainda segundo Pavis, o Tipo se caracteriza como uma

personagem convencional que possui características físicas, fisiológicas ou morais comuns conhecidas de antemão pelo público e constantes durante toda a peça. (...) Há criação de um tipo logo que as características individuais e originais são sacrificadas em benefício de uma generalização e de uma ampliação. O espectador não tem a menor dificuldade em identificar o tipo em questão, de acordo com um traço psicológico, um meio social ou uma atividade. (PAVIS, 1999, p. 410)

Assim, pode-se dizer que a escolha de personagens-tipo pelo teatro dialético de Brecht, contribuiu para o incremento da reflexão crítica por parte de atores e espectadores. O tipo se distancia da personagem psicologizada, e grosso modo, é uma composição de vários comportamentos sociais afins. Ele explora os limites simples do comportamento social e das relações entre as personas, pois:

(...) o tipo liga-se sempre à dimensão social da personagem, procura definir a sua função, e nunca cede a uma generalidade abstrata ou alegórica; estamos, portanto nos antípodas do expressionismo, em que a tipificação esconde ou evidencia a dissolução da personalidade, o seu esvaziamento, em nome de uma generalidade, ou nem disso. (BORNHEIM, 1992, p. 365)

Construída a partir de traços sociais marcantes, a personagem-tipo pode ser encontrada na sociedade próxima ao espectador, e importa que

sejam estabelecidas suas relações sociais com outros indivíduos, pertencentes e não pertencentes ao mesmo grupo ou classe social. É necessário salientar a partir de tais colocações, que as personagens tratadas neste trabalho serão construídas a partir da noção inicial explicitada acima de Tipo Social. Há, no entanto, que se ressaltar algumas diferenças no contexto desta definição. Grosso modo *“é através do uso de pessoa em gramática que a persona adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser uma ilusão de pessoa humana”*. (PAVIS, 1999. p. 285). Aqui vamos nos reter ao conceito de Personagem-Tipo, explicitado nos escritos abaixo.

Uma importante informação que contribui para este estudo do personagem-tipo na atualidade vem das pesquisas da Cinesiologia e nos diz que, de acordo com um estudo feito pelo educador físico e pesquisador João Paulo Subirá Medina, o corpo humano vem sendo moldado através dos tempos, a partir das características sociais que são a ele impostas: “o corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social” (MEDINA, 1990, p. 66).

Estas percepções servem de base para o primeiro pressuposto para esta proposta pedagógica, no sentido de fornecer argumentos para mostrar que o personagem-tipo contribui para o aprendizado dos elementos da linguagem teatral para jovens e contribui, na mesma medida, para que este se enxergue no grupo social do qual faz parte, com suas especificidades e diferenças, sob um ponto de vista da diversidade e do respeito a ela. Esta abordagem do ensino e aprendizagem do teatro proporciona ao jovem que construa um conhecimento de que:

Numa perspectiva somática verificamos que o nosso corpo vai sendo modelado por regras sócio-econômicas domesticadoras, sufocantes, opressoras, repressoras, “educativas”: as couraças musculares vão surgindo, segundo as características socialmente impostas às pessoas. (MEDINA, 1990, p. 82)

Com tais percepções estimuladas pelo processo criativo da cena, este jovem pode compreender de modo mais completo as transformações pessoais porque está passando nesta faixa etária; pode também perceber as relações

sociais entre indivíduos e entre indivíduos e ambiente que se dão no cotidiano. O desenvolvimento desta abordagem pedagógica nesta faixa etária elucida um comportamento muito praticado na sociedade atual que faz com que “no processo de conhecimento do ser humano pelo ser humano, a apreensão da aparência física [seja], via de regra, o primeiro passo” (PALLOTTINI, 1989, p. 27). E vai promover também o aprendizado do fundamento da linguagem teatral que é a caracterização física e vocal da personagem. Auxilia a compreender que a atitude corporal é ponto fundamental para o processo de construção da identidade e da personalidade seja dos jovens, seja do ser social em geral, e que para o teatro ela significa técnica de construção de personagens com qualidade e compreensão verticalizada de seu modo de operação no coletivo.

1.2. O GESTO SOCIAL

Para a elaboração teórica e prática das posturas globais, Brecht consolidou alguns princípios de atuação na noção de Gesto Social, também conhecido como já dito na sua grafia latina, Gestus⁴. Ele acreditava que:

Mesmo as manifestações aparentemente privadas costumam situar-se no âmbito das relações sociais através das quais os homens de determinada época se ligam mutuamente. Até a dor, a alegria, etc., revestem-se de um ‘gestus’ sobrepessoal visto se dirigirem, em certa medida, a outros seres humanos. (ROSENFELD, 2002, p. 163)

Ao mostrar as atitudes da personagem, exteriorizando-a em gestos significativos, o atuante põe em prática o conceito de Gesto Social. Este conceito faz uma interface entre o trabalho do ator e o trabalho do espectador, pois faz desenvolver um dos fundamentos da linguagem teatral que é a *teatralidade*: “a relação entre o real tangível de corpos humanos atuantes e

⁴ A expressão Gesto Social pode ser encontrada na tradução feita por Fiana Paes Brandão para a segunda edição do livro *Escritos sobre Teatro* de Brecht, publicada pela Editora Nova Fronteira em 2005.

falantes”, além do “estabelecimento de uma corrente de comunicação entre eles” (GIRAULT *apud* PAVIS, 1999, p.373).

Esta necessidade de se colocar em processo de comunicação assumindo a presença e os corpos presentes no ambiente, concorre para a escolha de uma metodologia baseada em personagens-tipo para a faixa etária do ensino médio, porque é comum que neste momento os jovens estejam atentos aos modos de existência à sua volta. Ao encontrar um canal de expressão para analisá-los para além da superficialidade do imediato, podem encontrar novos pensamentos e reflexões que os façam avançar na percepção do ser humano. Além, é claro, de alimentarem a compreensão da Arte como modo de conhecimento e de entendimento do mundo.

Para a elaboração do conceito de Gesto Social nesta proposta pedagógica, vamos dialogar com Manfred Wekwerth na seguinte definição:

O Gestus de um personagem nada mais é do que seu comportamento global numa situação dada. Global quer dizer: ação, palavra, entonação, gestos, atitude corporal etc. (...) Vamos partir daquilo que se observa. Os sentimentos devem exprimir-se visualmente. Somente se percebe aquilo que é expresso. (WEKWERTH, 1997, p. 149-150)

E com Brecht, quando diz que o Gesto Social é um conjunto de posturas que permite a identificação social do sujeito. Anatol Rosenfeld nos diz que:

Por *Gestus Social* seja entendido um complexo de gestos, de mímica (...) e de enunciados que uma ou mais pessoas dirigem a uma ou mais pessoas. (...) Um homem que vende um peixe, a mulher que seduz um homem, o policial que bate no pobre – em tudo isso há *Gestus Social*. A atitude de defesa contra um cão adquire *Gestus Social* se nela se exprime a luta que um homem mal trajado tem de travar contra um cão de guarda. (...) O *Gestus Social* é aquele que nos permite tirar conclusões sobre situações sociais. Devem ser elaborados distintamente os traços que se situam no âmbito do poder da sociedade para, em seguida, serem distanciados, recorrendo-se, quando necessário, mesmo a elementos coreográficos e circenses. (ROSENFELD, 2002, p. 163)

O Gesto Social, assim entendido, ganha importância no contexto de construção da personagem no estudo do Teatro na escola de ensino médio, como fio condutor que liga o ator e o espectador às suas próprias condições de críticos. A partir do Gesto, juntamente com o Efeito de Distanciamento, pode-se promover que ambos reconheçam as relações sociais presentes no espetáculo e na sociedade, abrindo brechas para que os mesmos passem a analisar criticamente a obra que realizam e que é assistida e a sociedade que ela espelha. Brecht nos diz que:

A perspectiva que adota é crítico-social. Estrutura os acontecimentos e caracteriza as personagens realçando todos os traços para que seja possível dar um enquadramento social. Sua representação transforma-se, assim, num colóquio sobre as condições sociais, num colóquio com o público, a quem se dirige. O ator leva seu ouvinte conforme a classe a que este pertence, a justificar ou a repudiar tais condições. (...) Por “gesto social” deve-se entender a expressão mímica e conceitual das relações sociais que se verificam entre os homens de uma determinada época. (BRECHT, 2005, p. 109)

Ao definir o Gesto Social, Brecht deixa claro que este compreende um conjunto de posturas que podem ser verificadas a partir da junção de várias categorias da encenação, que compreendem ainda cenários, figurinos, posturas vocais e corporais do atuante, ritmo e colocação no espaço de jogo. Davi de Oliveira Pinto, em sua dissertação de Mestrado elucida esta questão da seguinte forma:

É fundamental ressaltar que o Gestus não é o resultado de um único momento cênico, mas um processo de construção de sentido que vai se formando ao longo de toda uma representação. Se Brecht chama de “esfera do Gestus” a “atitude que os personagens assumem em relação uns aos outros”, ele acrescenta que “estas expressões do Gestus são geralmente complicadas e contraditórias, de modo que não é possível transmiti-las em uma única palavra; ao mesmo tempo, o ator, ao realizar uma representação necessariamente reforçada, terá de fazê-lo com cuidado de modo a nada perder, reforçando, pelo contrário, todo o complexo expressivo”. Ou seja, o Gestus diz respeito a um complexo sógnico, a uma operação sógnica realizada ao nível do gesto, mas que não

está, necessariamente, restrita a este nível.⁵ (DOLPI, 2008, p. 48)

Entremeada por estes postulados, a prática teatral realiza sua instância pedagógica para a sociedade, contrariando o pensamento de que o que pode ser aprendido deve ser separado do que proporciona prazer ou divertimento. Brecht acreditava, e este pesquisador também acredita, que “a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá que existir” (BRECHT, 2005, p. 68).

À guisa de resumo deste primeiro item do capítulo podemos dizer que: a) o Gesto Social se apresenta como uma possibilidade de metodologia para o processo de construção de personagens, visto que o mesmo indica características próprias para o trabalho dos atuantes cênicos; b) Por meio do ensino e aprendizagem da técnica de construção de posturas corporais, vocais e gestuais, delimitando os motivos socioculturais que levam as personagens a agirem desta ou daquela forma, o conceito Gesto Social aprofunda o processo de compreensão da cena e contribui para a formação de atores para o teatro, não apenas num âmbito profissional, mas também no teatro amador, e ainda em processos de iniciação teatral para pessoas de todas as idades.

E, a partir destas reflexões, vão ganhando forma as características principais deste estudo, que visa auxiliar a construir uma proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem de Teatro, e acredita que num método onde as relações sociais são o foco dramaturgico, os sujeitos participantes percebem com maior nitidez os motivos que guiam as personagens e as situações, encontrando melhores possibilidades de construção e de percepção dos elementos da linguagem e de sua importância para a cena, para a vida e para a sociedade.

1.3. O GESTO SOCIAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

⁵ DOLPI, Davi. A Música-Gestus nos espetáculos Esta Noite Mãe Coragem, Um Homem É Um Homem e Nossa Pequena Mahagonny. Dissertação de Mestrado. Orientação: prof. DR. Antônio Barreto Hildebrando. UFMG, 2008.

É importante refletir sobre o fato para o qual Bonfitto nos alerta:

O processo de confecção das ações não se dá em termos de uma intervenção sobre a fisiologia do corpo do ator, mas sim enquanto traduções físicas e vocais de conceitos, percepções e reflexões. Tais procedimentos, que regem a confecção das ações, nesse sentido, correm o risco de produzir resultados estéreis, perdendo dessa forma o que Brecht sempre considerou prioritário: o contato vivo com o público. O corpo, na prática teatral de Brecht, como faz notar Patrice Pavis, corre o risco de tornar-se obediente demais, e portanto sem vida, mantendo-se como um simples executor de elaborações intelectuais, e o '*gestus*', um gesto sem corpo. (BONFITTO, 2002, p. 68)

Para compor o processo de ensino e aprendizagem para jovens do ensino médio, e alcançar êxito na aplicação do Gesto Social, propõe-se uma mudança no princípio de motivação das personagens.

De um lado está a motivação adotada pelo teatro de cunho psicologizante (cujo principal representante no ocidente é Constantin Stanislavski⁶) que são as vivências pessoais dos atores, a serem cotejadas com as ações das personagens representadas no palco. De outro, o teatro dialético vai buscar uma motivação guiada pela *atitude* de cada um dos participantes da elaboração da manifestação artística teatral em relação à situação dada. Para a proposta aqui apresentada o/a ator/atriz, em especial o/a aluno/aluna do ensino médio, deve perceber possibilidades de reação à situações baseadas na condição social da personagem. O que deve importar para o/a ator/atriz, não é mais a vivência da personagem, mas a relação social – assim como a mudança desta relação – que ela pode sofrer durante o processo, durante a narrativa. Essa relação social deve ser explicitada a partir das atitudes e gestos da personagem, numa correlação entre a percepção que o/a ator/atriz tem delas e suas implicações para o coletivo social.

⁶ Constantin Stanislavski nasceu na cidade de Moscou em 5 de Janeiro de 1863 e morreu em 7 de agosto de 1938. Vindo de uma família de comerciantes abastados, dedicou-se às artes desde muito jovem. No seu trabalho como pesquisador sistematiza o Método das Ações Físicas, que influencia o teatro desde o seu aparecimento, mas que não converge para este estudo neste momento.

Assim, a proposta pedagógica aqui apresentada, que visa à construção de processo de ensino de teatro na educação básica, pretende desenvolver nos alunos habilidades que possam, por um lado, fazer com que estes vivenciem os processos ligados à construção do conhecimento e à experimentação artística, e por outro, proporcionar ao estudante vivências práticas que possam contribuir com a construção de conceitos teóricos. Acredita-se aqui que a experimentação artística toma este tipo de contorno quando o conhecimento é gerado a partir da construção de personagens. Os alunos podem, a partir do processo de reflexão acerca das relações sociais, encontrar na construção de personagens-tipo elementos facilitadores do processo de construção técnica da atuação, considerando suas opiniões e experimentando a reprodução das relações sociais, como um projeto de reflexão sobre a vida e sobre a Arte nela.

Como atividades iniciais, sugerimos a análise de imagens fotográficas e referências verbais dos próprios alunos/alunas para a construção de perfis sociais – objetivo primeiro dos exercícios propostos. Estes exercícios de análise visam reconhecer nas imagens estetizadas, nas posturas globais e nos discursos verbais situações sociais diversas, e a partir delas criar nos alunos/as outros corpos e posturas, como referências iniciais para a construção do trabalho de atuação, concordando com Bonfitto, quando diz que “inicialmente mentais, as imagens devem ser traduzidas pelo atuante através de movimentos que podem fazê-lo ultrapassar os limites impostos pela sua personalidade” (BONFITTO, 2002, p. 100).

Ao dedicar-se a este trabalho inicial, o/a ator/atriz, mesmo o/a menos experiente, se vê forçado a experimentar um novo corpo, a consultar sua bagagem cultural para reproduzir em seu próprio o corpo de outro, com as características culturais herdadas do outro e com os gestos do outro. Este exercício se inspira na proposta de Mikhail Chekhov⁷:

A utilização de diferentes sensações e percepções, fruto da construção das “imagens criativas”, tem também a função,

⁷ Mikhail Chekhov foi um ator russo-americano, diretor, autor e *criador de arte do teatro*. Sua técnica de atuação tem sido usada por atores do cinema atual. Constantin Stanislavski se referiu a ele como seu aluno mais brilhante.

segundo Chekhov, de liberar o ator do risco de construir as personagens somente através do próprio intelecto. Assim como podem existir analogias, existem diferenças entre o ator e a personagem. Diferenças em relação ao modo de perceber as coisas, diferença de elaboração das próprias experiências, diferenças entre lógicas, enfim. Se o ator não reconhece tais diferenças para buscar em seguida percorrer o espaço que existe entre ele e a personagem, ele corre o risco de produzir repetições de uma mesma personagem, uma vez que sua atividade criativa estará aprisionada em sua personalidade, em sua lógica pessoal. (BONFITTO, 2002, p. 70)

Isto para mostrar que não é necessário ser restritivo na escolha de elementos para o repertório da prática de ensino e aprendizagem.

Para situar o/a aluno/a no desenvolvimento dos perfis dos seres sociais criados, propõe-se agregar os conceitos de QUEM e de ONDE, desenvolvidos pela pesquisadora estadunidense Viola Spolin (1987)⁸; o QUEM representa sempre uma personagem determinada que exponha à plateia os motivos para estar ali, e o ONDE representa um lugar determinado.

A estas características propõe-se juntar os conceitos de Opressor e de Oprimido, desenvolvidos por Augusto Boal⁹, completando assim o processo de percepção das relações sociais. Estes conceitos contribuem para esta proposta pedagógica por tomarem como base uma situação de opressão, seja ela física, moral, psicológica, verbal, e, acima de tudo, social, e analisá-la à luz dos aspectos históricos do momento em que ela se dá, cotejando com o olhar dos analistas externos o seu próprio e pessoal, advindo de seu repertório de vida.

A utilização do Gesto Social aparece para a sala de aula do ensino médio na atualidade como uma alternativa criativa para a organização de uma metodologia de ensino e aprendizagem dos fundamentos da atuação teatral, que enfatiza o trabalho do espectador e da reflexão crítica que o teatro desenvolve em sua essência. Segundo ROUBINE (1998)¹⁰, Brecht chegou à conclusão de que era necessário - para que seu teatro se tornasse aplicável - inventar um novo ator, com novas técnicas de interpretação e com novas

⁸ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

⁹ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

¹⁰ ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Trad. Yan Michalski. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

definições de suas tarefas, pensamento que acreditamos ser coerente com a juventude atual e suas novas necessidades e estímulos psicossociais. Para o teatrólogo era necessário:

Inventar um ator que pelo seu desempenho incite o espectador a questionar-se. Questionar-se sobre o comportamento dos personagens; sobre as ações que estes empreendem ou se recusam a empreender; sobre as relações de força que subjazem às relações sociais etc. Um ator que saiba evitar a hipnose do espectador, lembrando-lhe - através dos processos de *distanciamento* - que o palco não é a imagem de um mundo subitamente tornado inofensivo, que o espetáculo não imita a realidade, mas permite enxergá-la. (ROUBINE, 1998, p. 181)

Este se tornou o objetivo central desta proposta pedagógica, e será detalhada em seus exercícios e jogos no Capítulo 2.

CAPITULO 2

Proposta Pedagógica Gesto Social: descrição dos exercícios e métodos de encenação.

Podemos caracterizar o Gesto Social, a partir das colocações aqui desenvolvidas, como um conjunto de posturas que possam fazer reconhecer socialmente uma personagem e que englobam todas as informações que esta pode transmitir para que a situação social seja conhecida, desvendada, revelada pelos espectadores. O Gesto Social precisa estar presente não apenas no trabalho do atuante, mas em todas as esferas do espetáculo teatral, e é caracterizado segundo a realidade social da personagem, ou da situação em questão. Ingrid Koudela nos diz que:

Enquanto princípio de construção estética, nas encenações épicas de espetáculos, o *gestus* abrange o trabalho do ator, do dramaturgo, do músico, do cenógrafo – dentro da concepção brechtiana do teatro como *ensemble* das artes. Nesse sentido, o conceito de *gestus* pode referir-se à entoação de uma palavra, ao enunciado de uma frase, a um movimento de mão, a uma atitude corporal, a uma sequência de sons na música, a um ritmo, a um objeto de cena, a uma ação, ao ritmo das palavras, à estrutura das frases, ao embate de tons, à sequência de palavras e linhas em uma poesia. (KOUDELA, 1999, p. 124)

Para a construção desta proposta de trabalho pedagógico, este pesquisador se debruçou na elaboração de um treinamento físico-corporal e da imaginação para as turmas de participantes das disciplinas, de modo a promover o estudo dos elementos da linguagem teatral e alcançar a percepção do Gesto Social.

Inicialmente foram estudadas as questões referentes à proxêmica¹¹, que veio como apoio para a reflexão sobre o corpo no espaço e as imagens

¹¹ Proxêmica: termo criado pelo Edward T. Hall, antropólogo americano, que se refere às teorias e observações sobre o uso que o ser humano faz do espaço e da distância física entre ele e outros seres na sua elaboração da sua cultura e do convívio dentro dela, e que se exprime essencialmente na comunicação não-verbal.

que ele produz, de modo a referenciar as experimentações em diálogo com uma teoria reconhecida. A proxêmica nos serve para analisar a perspectiva corporal que alunos/as exibem quando propõem personagens e auxiliá-los/as a perceberem as vinculações culturais destas imagens corporais.

Para auxiliar os/as alunos/as a compreender a imagem e seu poder significativo no tempo e no espaço, utilizamos referências de Mikhail Chekhov, por meio de exercícios por ele propostos em seu livro *Para o Ator* (1986), no intuito de desenvolver nos atuantes posturas corporais conscientes diante da personagem a ser representada. Pensou-se que assim, o trabalho com imagens ganharia qualidade ao estabelecer um paralelo entre a personagem criada e a atitude do atuante em mostrar a personagem. Estes exercícios se baseiam na perspectiva de que para desenvolver um corpo flexível e criativo, o máximo possível liberto de resistências físicas e psíquicas, o ator/atriz precisa desenvolver a sensibilidade e a obediência do corpo para os impulsos criativos. Seus objetivos são os de alcançar em seu movimentos *desenvoltura, forma, beleza e integridade*. As práticas se desenvolvem por meio do treinamento físico-corporal com os seguintes objetivos:

- 1- *Aprendizado de moldagem* - desenho energético do espaço em volta do corpo por meio dos gestos de braços e pernas, da pélvis e da cabeça;
- 2- *Composição do centro de força* – elaboração imaginativa de um centro de força para o gesto físico que se localiza no corpo e alimenta cada movimento de dentro para fora;
- 3- *Flutuação* – elaboração imaginativa e psicofísica da leveza do gesto, buscando a manutenção da energia e da completude de cada um dos movimentos necessários para evidenciá-lo. A proposta é desenvolver uma habilidade semelhante ao vôo dos pássaros: simples, plástico e definido;
- 4- *Irradiação* – desenvolver a habilidade de manter um fluxo de energia interno ao corpo físico que alimenta a movimentação, constituindo uma presença viva que atrai o

olhar do espectador e promove uma atmosfera para cada cena.

Em seguida foram construídos jogos didáticos a partir da prática do Teatro Imagem, que no dizer de Augusto Boal (2000), tem por objetivo “ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades, etc.) e objetos” (pg.05). Para Rita Gusmão:

As técnicas de Teatro Imagem são fruto de uma importante observação durante as pesquisas do Teatro do Oprimido de que a imagem se desenvolveu por todas as direções e por todos os meios na nossa contemporaneidade. Esta passou a ser um elemento de comunicação decisivo na nossa sociedade. (...) As imagens construídas corporalmente, sem o auxílio da linguagem verbal são reveladoras do pensamento semiconsciente de quem as elabora. A consciência deste pensamento liberta para a crítica e a reelaboração dele. (Anotações de aula. 2017)

O Teatro Imagem se compõem de exercícios e jogos elaborados por Boal ou coletados da tradição teatral de diversas culturas por onde o teatrólogo se deslocou no decorrer de 40 anos de pesquisa e encenações. Seus elementos se caracterizam por estímulos à sensibilidade, à atenção, à habilidade de jogar com o outro e ao avivamento da memória no sentido de constituir repertório de gestos, de ritmos e de palavras para lançar mão no momento da ação criativa de encenação.

Em seguida, o treinamento se volta à construção de discursos verbais. Estes discursos buscam evidenciar possíveis contradição entre as vontades da personagem e suas falas no convívio com as outras; o desenvolvimento do discurso oral, além de auxiliar a analisar o Gesto Social, tem como princípio básico desenvolver o conceito de ação falada, que serve para treinar a expressão do raciocínio, bem como para estabelecer e fixar a atitude da personagem no contexto. Esta atitude de realizar uma ação enquanto fala, se coloca como uma fonte reveladora da condição social da personagem representada, na medida em que no discurso aparecem razões e objetivos desta. Mantém-se à vista o fato de que “toda fala no palco é atuante, e aí, mais

que em qualquer outro lugar, dizer é fazer” (PAVIS, 1999, p. 06). O conceito de ação falada, utilizado nessa fase vem ao encontro da necessidade de revelar através do discurso o pensamento do aluno/a ator/atriz, revelando também a implicação de manter ou mudar as palavras e sua organização nas frases, afinal:

É possível solucionar uma questão (...) descrevendo, muito simplesmente, se se tratava da voz de um velho ou de uma mulher, ou se era apenas de uma tonalidade alta ou baixa. Contudo, a solução também pode depender do fato de a voz ser a de um homem culto, ou a de um homem inculto. Pode dar-se o caso de a tonalidade alta ou baixa desempenhar um papel importante, pois, conforma a circunstância, assim caberá uma culpa maior ou menor. (BRECHT, 2005, p. 93)

A partir deste momento desenvolvem-se exercícios de improvisação, no intuito de colocar em confronto os corpos e as vozes criados nos exercícios imaginativos, para que se possa debater suas contradições e revelar seus comportamentos de ordem social. Para a aplicação destes exercícios foram propostas as questões referentes ao ONDE e ao QUEM, sugeridas por Viola Spolin¹². Os jogos de improvisação são, portanto, a última fase no processo de construção de personagens. A partir deles se desenvolvem as encenações e a experiência com público.

A separação em fases do processo de realização da disciplina não é definitiva, e está sendo descrita como roteiro para a percepção de como se desenvolveu o raciocínio do qual partimos para a execução do procedimento pedagógico com o Gesto Social. A seguir, serão detalhados os procedimentos didáticos desenvolvidos naquela que foi denominada “Oficina de Construção de Personagens”, o projeto em se realizou a sistematização da prática na elaboração desta proposta pedagógica.

É importante para nós enfatizar que diferentes autores têm se debruçado sobre os jogos teatrais em sala de aula como vivências práticas com os/as estudantes, tentando fazer com que o processo de ensino e

¹² Cabe lembrar que Viola Spolin foi autora e diretora de teatro nos anos em que a linguagem sofreu muitas transformações filosóficas; é considerada por muitos como a fundadora ou a avó norte-americana do teatro improvisacional.

aprendizagem em arte possa ser construído a partir de experiências práticas. Muitas destas tentativas têm mostrado resultados satisfatórios e temos visto nos últimos anos diferentes pesquisas que usam os jogos teatrais como processos de aplicação dos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades dentro do componente curricular Arte na educação básica, mesmo noutras linguagens artísticas. A utilização de jogos teatrais tem se transformado em um importante aliado na construção de conhecimento sensível. Consideramos valioso neste momento uma mirada do conceito de jogo dentro do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, para evidenciar o quanto este é capaz de proporcionar situações de aprendizagem em diapásão com as propostas pedagógicas em voga no contexto atual da educação, porque têm como princípio a participação efetiva de todos no encaminhamento do processo criativo e de aprendizagem.

Para Richard Courtney (1980), a capacidade de formação de imagens pode ser estimulada por vários fatores internos ao jogo:

Objetivo e interesse; frequência com que se prolonga a recordação; a força com que a experiência original criou a imagem. Esta última, naturalmente, pode ser afetada de forma direta pelo jogo dramático: de certo modo, “viver um fato é conhecer um fato”. (...) se como professores, dirigimos e canalizamos o jogo das crianças de modo a que se relacionem com uma experiência valiosa, as crianças recordarão de imagens valiosas. (...) na medida em que o jogo é um fator muito importante na atitude da criança, é a razão mais poderosa para o uso da imaginação dramática no aprendizado. (COURTNEY, 1980, p. 253)

Voltando a Vygotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial será determinada por condições ambientais e “processos interativos que possibilitam o benefício das aprendizagens colaborativas” (Glossário Ceale/ FAE/UFMG. Verbetes “ZDP”). Dentre estes processos, o jogo é um dos mais comuns e de aplicação mais prazerosa, seja entre crianças seja entre jovens. E o jogo carrega em si as possibilidades de desenvolvimento e autopercepção de si mesmo, do outro e das relações que estão implicadas no convívio. O ensino e aprendizagem de teatro se desenvolve no acúmulo de

experiências interativas que são proporcionadas pela fruição das obras cênicas e pelas aulas.

Para alcançar o desenvolvimento destas habilidade proximais e reais, a Oficina foi dividida em eixos temáticos. Eles servem para a organização do planejamento geral do trabalho, para atribuir funções avaliativas a cada resultado parcial do processo e para auxiliar os estudantes a perceberem seu próprio desenvolvimento, facilidades e dificuldades. Esta proposta de eixos pedagógicos é o cerne desta pesquisa e contém os elementos da experiência e do desejo deste pesquisador-artista-docente.

2.1. O CORPO:

O objetivo deste primeiro eixo é desenvolver nos alunos possibilidades de se expressarem individualmente e em grupo através da construção de imagens de atitudes e de relações sociais. Como também desenvolver técnicas de construção de relações cênicas significativas através de exercícios corporais e vocais.

Proponho analisar um modelo de construção de personagem por meio da atitude corporal que Brecht nos fornece e que foi executado por sua esposa, Helene Weigel, ao representar a personagem Wlassowa, na peça “A Mãe”¹³:

A propaganda antibelicista era feita pela intérprete, primeiro falando encurvada, com a cara desviada e velada por um grande lenço de cabeça. Indicava assim a natureza sub-reptícia do seu trabalho. Dentre todos os traços de caracterização imagináveis, a intérprete escolhia, sempre, os que, ao serem utilizados, dessem ensejo a que o tratamento político da Wlassowa fosse o mais alto possível (traços que eram, também, por outro lado, inteiramente individuais, únicos e específicos); escolhia, ainda, aqueles que possibilitassem a todas as Wlassowas executar o seu trabalho próprio. Era como se estivesse representando para uma roda de políticos – sem

¹³ “A Mãe”: texto dramaturgico de autoria de Bertolt Brecht, a partir do romance de Maxim Gorki, dos anos 1930. Trata da luta de uma mulher operária para tentar libertar seu filho da prisão onde ele acaba sendo morto. Sua luta segue após a morte do filho, quando ela opta por aprender a ler e escrever para não ser manipulada.

que por isso fosse menos atriz ou saísse dos domínios da arte.
(BRECHT, 2005. p. 53)

Pode-se observar que mesmo movida por um impulso inicial de construção vindo de fora, do texto dramático, a atriz buscou criar sobre sua própria referência sociocultural de mulher e de posição social da personagem. No caso de Weigel, ela manteve os traços marcantes de um modelo encontrado na prática social, mas inseriu sua própria percepção de como enfatizar seu simbolismo nesta criação.

A forma corporal utilizada por Helene Weigel ao representar a personagem Wlassowa da peça “A Mãe”, demonstra que ao tratar o corpo como elemento que evidencia a relação social da personagem em uma determinada situação de opressão, a atriz faz emergir seu Gesto Social, deixando de lado aspectos psicológicos que envolvem a situação da personagem em questão. Ao tratar seu discurso como “se estivesse representando para uma roda de políticos”, demonstra o aspecto panfletário no mesmo, aumentando assim o a capacidade de reconhecimento do que está sendo criticado na cena. Nota-se que não apenas o discurso corporal usado pela atriz, mas também seu discurso verbal é passível de caracterizar a mulher de quem se narra a trajetória. Os exercícios do primeiro eixo têm como meta estabelecer os contornos corpóreos da construção destes personagens-seres sociais.

O processo de construção de personagens parte do corpo como primeira referência no que tange à comunicação com o espectador. É importante salientar que os alunos são, ao mesmo tempo, atuantes e espectadores de seus parceiros de trabalho. Esta primeira referência visa o aprendizado do aparato corporal como o instrumento primeiro de trabalho do atuante. Ele vai funcionar como a ferramenta para a construção de personagens, de ritmos, de cenas e da narrativa dramatúrgica.

Há que se considerar que ao lidarmos com alunos de várias origens sociais, a prática corporal é também muito diversificada. Sabemos que os alunos têm aulas do componente curricular Educação Física, no entanto, para que este corpo se torne expressivo artisticamente, será necessário prepará-los sob os pontos de vista específicos, o que nos parece contemplado quando

adotamos o repertório de Chekhov. Lembrando que quando falamos do corpo estamos também lidando com a necessidade da utilização da voz e da linguagem.

Os/As adolescentes carregam em si vivências próprias de seu mundo. E possuem um comportamento corporal que pode ser levado à expressão das atitudes a partir de diferentes jogos de caracterização. O corpo no teatro passa a ser entendido como suporte de signos sociais. No primeiro momento do processo de construção físico-corporal os/as alunos/as serão estimulados a se perceber e a utilizar o corpo de forma expressiva. Ainda não têm definidas as personagens que representarão durante o jogo. Será pedido que escolham personagens a partir de suas experiências nos exercícios e nas leituras. A primeira fase lhe oferecerá espaço e tempo para reconhecer o seu próprio corpo como passível de movimento e expressão.

São descritas a seguir práticas que esta pesquisa pode experimentar e averiguar como adequadas para o treinamento da construção de personagens visando o Gesto Social.

Imitação de perfis sociais

Inicialmente as/os alunas/os recebem materiais e desenvolvem em conjunto com o professor o estudo sobre o conceito de “personagem-tipo”. Em seguida são divididos em duplas e escolhem, a partir de suas próprias referências, as personagens que os mesmos desejam representar. A instrução importante deste momento é que as personagens que escolherem não tenham nomes, que não disponham de características individualizantes. Ao contrário, sejam definidos como seres sociais que em contato com outros seres sociais devem desenvolver algum tipo de relação.

Para que os alunos possam compreender o que estão vendo e fazendo, as duplas são solicitadas a moldar no corpo um do outro as características corporais mais marcantes da personagem escolhida. Para a construção dos moldes os alunos são orientados a mover o corpo do outro como bonecos animados, primeiramente sem o toque; busca-se oferecer um molde corporal que represente a personagem em questão a partir de uma atitude corporal estática que imita a atitude que foi percebida na vida. Depois

de construída a primeira imagem, o/a aluno/a que foi manipulado/a é solicitado/a a guardar na memória o gesto e os dois atuantes trocam de função. Agora o/a aluno/a B fará o molde no/a aluno/a A da personagem escolhida por este último, utilizando as mesmas regras do jogo.

É importante deixar claro para os atuantes que as duas personagens estarão de frente uma para a outra, como se as duas atitudes corporais pudessem dialogar uma com a outra. Moldadas as duas posturas corporais os atuantes vão se colocar diante um do outro e, assim, mostrar para o grupo quais as posturas que os mesmos desenvolveram.

A utilização do termo *imitação* é descrita para os alunos pensando no conceito elaborado por Vygotsky:

Como parte essencial da formação da individualidade, a imitação abrange vínculos mútuos entre o indivíduo e os modelos sociais. Essa interpretação é interessante por mostrar que não existem processos sociais em que somente um lado é ativo. (...) Em suma, essa ideia de Janet e Vygotsky mostram que a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituído pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas. (GOES, 2000,¹⁴)

Ao estabelecer como primeiro jogo a imitação de tipos sociais, se possibilita certo conforto para executar a tarefa, já que é costume desde a infância utilizar a imitação como brincadeira. A ideia de trazer aos alunos a possibilidade de utilizar a imitação como uma proposta de jogo também converge para a exclusão de julgamentos diretos sobre as dificuldades do outro em entrar num processo de construção do conhecimento a partir do corpo.

Construção de tipos físicos

Depois de escolhidos e experimentados os diferentes perfis sociais, cada uma das duplas vai criar uma situação social onde estas duas personagens estejam em relação. Nesta fase é pedido aos alunos que mostrem corporalmente como as personagens agem. Desenvolve-se uma cena

¹⁴ GOES, Maria Cecília Rafael de. 'A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições sociais de Lev Vygotsky e Pierre Janet' *In Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00.

simples onde é preciso deixar visível qual é a atitude daquela personagem diante da situação apresentada.

Este é o momento para as primeiras discussões acerca das relações sociais entre as personagens que aparecerão no processo criativo. A relação social, como definido por Max Weber (2000), está indicada na capacidade de se entender uma conduta indicada em probabilidade, de se agir em acordo com um grupo, ou, pelo menos, a partir daquilo que o grupo orientou. Este momento se subdivide:

- a) **Referências corporais para caracterização física:** O trabalho de referências corporais de caracterização física parte do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. A partir da escolha do tipo social, e da primeira versão de corpo construída pelo parceiro de trabalho, o aluno deve construir sozinho a continuidade deste corpo de personagem, e poderá partir de imagens corporais de imitação advinda da memória pessoal. Os alunos são dispostos em um grande grupo, cada um por vez mostra com o corpo um perfil físico escolhido a partir de sua lista de referências. Pode-se, numa variante do exercício, sortear perfis e os alunos terem de em tempo determinado construir algo para mostrar. Depois disso é discutido com o grupo de alunos quais são as referências mais marcantes e que mais deixaram visível quem era o tipo social representado. São coletadas, registradas, fotografadas e anotadas as imagens e posturas significativas. É pedido ainda que cada um dos alunos escolha uma frase que defina quem é este sujeito que ele está representando, quem é o Tipo que ele está mostrando. Esta frase deve ser colocada como se fosse um discurso da personagem e deve defini-la socialmente.
- b) **O Trabalho com imagens:** O professor orienta os alunos para que tragam na aula seguinte uma imagem retirada de qualquer material de mídia (revista, jornal, impressão de internet, etc.) referente ao tipo social que está representando. Esta imagem será agregada ao embasamento formal da montagem da personagem. Divididos novamente em duplas os alunos são orientados a moldar no parceiro de trabalho a imagem

que foi trazida. A construção destas posturas corporais visa trazer ao atuante outra atitude corporal à qual, possivelmente, este aluno não está ainda familiarizado, que não pertencem a ele como sujeito. Ao assumir em cena estas posturas ele está imprimindo à personagem um corpo baseado no ideário que ele escolheu como adequadas. Os moldes corporais são mostrados aos colegas. Em seguida, os alunos são orientados a caminhar pelo espaço buscando descobrir como esta imagem se movimenta. Em geral, aparecem neste momento as referências iniciais que os alunos trazem na bagagem cultural e social que vivenciam. Cabe ao professor observar e incrementar estas referências de modo que cada um possa se movimentar com este corpo específico de maneira confiante e livre.

O trabalho inicial de construção deste corpo visa colocar de pé um esquema de ser humano, a criação de um perfil físico-verbal que venha a contribuir para a identificação deste tipo social sem traços individuais marcantes, mas que pode ser definido a partir de posturas, gestos, inflexões e comportamentos que deixem visível qual a sua função social dentro de determinado contexto. Depois de terminada esta fase, onde a identificação inicial já foi concluída, passa-se à segunda fase, que vai tratar das relações sociais dentro de contextos específicos.

2.2. LINGUAGEM CRIATIVA:

O segundo eixo vai se ocupar de discursos narrativos sobre as relações sociais explícitas dentro do projeto de personagens. Neste momento é preciso tornar consciente de quais relações se está tratando, para podermos delimitar também o objetivo ao mostrá-las.

A criação de discursos falados, além de contribuir para a criação de elementos que posteriormente possam levar ao efeito de distanciamento, serve como delimitação das questões que envolvem estes indivíduos e para encontrar elementos que possam provocar a identificação por parte do

espectador desta realidade social e da sua possibilidade de vir a ser transformada.

Um movimento de discussão e de experimentação de cenas se dá neste momento para que, a partir da criação de discursos físicos e vocais, sejam investigadas as possibilidades de mudança de atitude da personagem em relação à situação e aos outros personagens envolvidos. Os exercícios escolhidos pretendem mostrar que existe mais de uma possibilidade de atitude a ser tomada em cada situação para as personagens apresentadas. De acordo com Brecht o melhor método para se chegar a uma motivação que consiga mostrar a atitude da personagem em questão é a simplificação do próprio discurso:

Uma das questões capitais é a da simplificação. Para que o comportamento das personagens do drama possa ser mostrado de maneira tão incisiva que o espectador tenha possibilidade de apreender completamente o significado político que ele encerra são necessárias algumas simplificações. (...) No teatro épico é perfeitamente possível que uma personagem se dê a conhecer num espaço mínimo de tempo; declara simplesmente, por exemplo: “Eu sou o professor desta aldeia, o meu trabalho é muito difícil, pois tenho alunos demais, etc.” Mas tudo o que é possível tem, primeiramente, de ser tornado possível. (BRECHT, 2005, p. 56)

Este exemplo facilita a compreensão e a escolha dos jogos para este eixo: partir de uma referência verbal e revelar a situação social da personagem. Os exercícios propostos devem facilitar a experimentação de possibilidades de construção de discursos narrativos a partir de diferentes ângulos de observação e, também, desenvolver formas de distanciamento crítico entre o atuante e a personagem que vai ser mostrada. Num segundo momento o foco deve sofrer uma ampliação para explicitar as relações de opressão que se estabelecem nos contextos, assim como desenvolver possibilidades de mudança nestas relações de opressão. O trabalho deste eixo faz emergir as variações de cada situação, que devem ser observadas tanto pelos atuantes quanto pelo professor.

Chamamos de linguagem criativa o processo de elaboração, construção e experimentação de situações cênicas onde os alunos possam

demonstrar quem são as personagens e a que vieram. Na tentativa de criar possibilidades de diálogo e mostrar situações, a atitude corporal e vocal vai tornando o gesto social mais visível, e possibilitando a construção das cenas. Este processo se subdivide em três fases, que têm como norte o aprimoramento das relações entre as personagens criadas.

a) A relação social: Depois de escolhidos quais são os tipos sociais que os alunos vão representar e de feitas as primeiras experimentações com relação às posturas corporais que cada uma das personagens vai carregar, o trabalho prossegue em duplas. Cada dupla vai escolher uma relação social específica em que estas personagens vão se encontrar. Como mote para esta escolha o professor pode desenvolver um diálogo para que os alunos definam O QUÊ acontece dentro da cena que estão propondo. Nos primeiros experimentos realizados nesta proposta pedagógica foi observado por este pesquisador que na maioria das vezes que os alunos apresentavam uma relação social específica, estava sendo também representada uma relação de opressão¹⁵. Estas relações de opressão normalmente são construídas a partir das próprias experiências trazidas pelos educandos/educandas enquanto sujeitos que propõem tais ações. Mesmo que às vezes ignorando o conceito de situação de opressão, os/as estudantes costumam apresentar situações sociais onde um dos sujeitos tende a dominar o/a outro/a. As cenas apresentadas propõem algum tipo de violência, seja ela física ou psicológica. Nas situações apresentadas normalmente o oprimido não tem oportunidade de lutar contra o opressor, quanto menos contra a situação em que está sendo oprimido. As personagens então passaram a ser identificadas como *opressor* e *oprimido*. Desta forma pode deixar

¹⁵ O conceito de relação de opressão pode ser encontrado em “BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013”. O conceito de opressor e oprimido é explicado por meio da luta de classes, conforme defendido por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto do Partido Comunista: um oprimido é aquele que de alguma forma é dominado pelo seu opressor. Ele sofre, pelo opressor, algum tipo de repressão pelo meio social em que está inserido. A determinação de opressor e oprimido se dá pela assimetria das forças de poder. Sendo que pela percepção política da esquerda, defendida por Marx e Engels, os trabalhadores são oprimidos por terem sua força de trabalho explorada pelos empregadores, os opressores. Estes que seriam figuras mais fortes, de poderio econômico, e com intenções de reduzir qualquer tentativa de igualdade e melhor distribuição dos recursos obtidos por meio do trabalho.

claro para os alunos que a situação de opressão existe, e que pode ser reconhecida para que o trabalho de transformação desta situação ocorra. No decorrer dos experimentos, foi possível perceber que quando as/os alunas/os escolhiam suas relações sociais a partir da apresentação de uma relação de opressão, a elaboração de discursos se desenvolvia de maneira mais intensa e satisfatória. Em seguida, são orientados a criar uma cena onde deve ser explícito QUEM são as personagens e qual opressão acontece com elas.

b) *Caracterização do Tipo dentro da relação social:* Delimitadas as personagens, assim como a relação de opressão que aparece em determinada situação passa-se a jogar o que chamamos de *Jogo do Exagero*. Pedimos que cada um dos estudantes escolhesse uma característica para a sua personagem que mostrar quem era ela socialmente. Esta característica poderia ser construída a partir de um movimento corporal, uma entonação, um bordão ou fala repetitiva. A partir daí, o professor dá instruções para fazer com que cada aluno consiga exagerar ao máximo a sua atuação, mostrando a personagem a partir desta característica. Desta experimentação, surge, em geral, uma caracterização física ou verbal teatral. E todas as vezes que essa característica for utilizada em cena, é necessário que os alunos exagerem a mesma de modo a mostrar por que essa característica é marcante para as personagens.

c) *Troca de relação de opressão:* Uma vez construída uma cena de opressão e uma característica marcante, passa-se, então, a inverter a situação de opressão, sem, contudo, inverter as personagens. Pedimos aos alunos que virem o jogo durante a situação de opressão e aquele que estava atuando como a personagem oprimida passe a ser opressora do primeiro. Busca-se uma mudança de situação, onde as trocas de relação são feitas a partir de indicações do professor, por meio de sinal sonoro, como apito ou palma.

O intuito destes exercícios é trabalhar as relações de opressão a mudança nas posturas das personagens. A partir dele os atores podem observar que sua atitude é passível de modificação, pois por mais opressora

que seja a sua personagem, ela também pode transformar-se em oprimida. E vice-versa. As relações ente as posturas corporais construídas devem ser observadas e enfatizadas, este é o intuito principal do eixo em questão: as posturas corporais e vocais de determinada personagem em uma determinada situação de opressão.

A motivação para o trabalho com este eixo é desenvolver nos atuantes elementos complementares no que tange à construção de personagens, ou seja, o que se quer é provocar a mudança de hierarquia na relação social. Partindo desse pressuposto, escolhem-se exercícios que provoquem essa dicotomia. A comparação entre o que é apresentado corporalmente e o que é executado verbalmente deve ser observada, para que as contradições entre as mesmas sirvam como reflexão sobre a construção da personagem e seu grau de veracidade na vida social. É preciso apontar, que as atitudes corporais mudam a partir de um discurso verbal. O que interessa, portanto, nessa fase do processo, é compreender as contradições. Sem querer definir de imediato, posturas e comportamentos fixos, é preciso que os atuantes estejam percebendo que o que importa no momento é perceber tais contradições e utiliza-las de modo criativo para que a cena seja teatral.

As características principais deste eixo dizem respeito aos aspectos vocais que se pode investigar por meio de jogos e contribuir para o entendimento das relações de opressão existentes entre as personagens. As inflexões vocais são indispensáveis no trabalho de construção de personagens, no entanto, são deixadas algumas vezes em segundo plano. Uma mesma personagem, com um mesmo corpo, pode demonstrar no palco diferentes atitudes simplesmente a partir da mudança das características vocais experimentadas pelos atuantes, e esta consciência auxilia os alunos a perceber o poder de sua voz, física e social. Os exercícios são de características diferentes, dependendo do grupo, da situação social, ou até mesmo da personagem que ele vai mostrar no palco. De acordo com as necessidades são aplicados exercícios rítmicos, de mudança de tom, de intensidade, de altura, dentre outros conceitos relativos à emissão vocal. Também é necessário estimular a percepção das palavras escolhidas para o discurso e sua significação para o grupo social sobre o qual se está falando.

2.3. ESPAÇO:

O espaço como expressão é parte do mote para a criação de situações, onde as características de determinada personagem podem sofrer mutações ou adaptações. Nesta fase o espaço não tem a ver com a área de jogo e sim com o espaço onde a situação da cena acontece. Para a realização de diferentes experimentações o professor trabalha a partir de três exercícios, tais como:

- a) **Jogo de demonstração do Onde:** Os alunos são orientados a demonstrar na cena em que espaço estão. Qual o comportamento que a sua personagem tem a partir deste espaço específico. Durante a elaboração dos discursos de cena é pedido aos alunos que reflitam sobre qual a importância do espaço dentro da situação e como eles podem representar este espaço no momento do jogo, sem serem didaticamente descritivos para a plateia. O objetivo é que o comportamento da personagem, demonstre qual é aquele espaço. A partir novamente de um sinal sonoro, as personagens experimentam trocar de espaço. A ideia é verificar se o comportamento de cada personagens muda de acordo com o espaço escolhido e qual a relação que as personagens têm umas com as outras. Para a escolha dos espaços o professor pode sugerir a cada troca, ou pode determinar no espaço a divisão que corresponderá a cada um, ou ainda pedir que as duplas pensem em espaços com características físicas e sociais heterogêneas e os anunciem a cada momento de troca. Pode-se até mesmo percorrer espaços na escola para experimentá-los. O objetivo é que fique compreendida a mudança de localização, assim como o comportamento das personagens diante desta mudança.

2.4. JOGO:

O quarto eixo retoma as questões referentes à atitude de mostrar o contexto das personagens, mas agora visando ampliar os elementos que as colocam num jogo social. O importante aqui é que Gesto Social executado seja o necessário ao reconhecimento de um estado ou situação social da personagem. Se inicia o entendimento do jogo de improvisações, de onde se poderá extrair as diversas facetas de cada situação na qual estas personagens podem interagir e agir.

Vai-se buscar compreender o efeito de distanciamento e sua íntima relação com o parceiro de cena. Ao manter distância emocional da personagem a ser representada, os atores conseguem absorver também o *gesto social* necessário ao seu desenvolvimento e atingir o efeito de distanciamento. Brecht nos diz sobre isso que:

Esta aparente frieza de sentimentos é consequência do referido distanciamento do ator em relação à personagem que apresenta. Evita, assim, que as sensações das personagens se tornem sensações do espectador. (BRECHT, 2005, p. 79)

Afinal:

Essa maneira de representar é mais sã e, a nosso parecer, mais digna de seres racionais; requer não só muita psicologia e arte de viver, como também aguda compreensão do que é, de fato, importante socialmente. (BRECHT, 2005, p. 82)

Com o objetivo de experimentar possibilidades de construção de relações físicas que mostrem a atitude das personagens diante de uma determinada situação e suas consequências, e desenvolver técnicas de construção de relações sociais significativas através de exercícios corporais e vocais, os exercícios aplicados nos eixos um e dois voltam a ser aplicados, de acordo com o discurso desenvolvido por cada um dos grupos; os conceitos são revisitados e cada um dos grupos parte para a criação de jogos entre personagens a partir do estabelecimento de hierarquia social entre eles e de objetivos para a relação com o espectador.

Assim, o quarto eixo desta proposta pedagógica estimula o jogo cênico para a finalização do processo de construção de personagens. A partir dele os

alunos devem compreender e experimentar as diferentes partes do jogo teatral para a elaboração de estratégias de entendimento da sociedade. Viola Spolin nos lembra que:

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. (SPOLIN, 2010)¹⁶.

A utilização dos jogos é uma prática necessária a esta proposta primeiramente por acreditarmos na prática educativa estes são não apenas um conjunto de atividades corporais e de movimento no espaço mas, também uma experimentação constante de postulados teóricos. Nestes termos Koudela nos aponta que

Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural.¹⁷

Para a construção do quarto eixo desta proposta pedagógica utilizamos as seguintes ações:

- a) *Descoberta de Gestos significativos:*** Cada um das/os alunas/os é instruído a perceber e experimentar gestos que possam evidenciar, dentro do universo que ele mesmo criou, as características fundamentais de sua personagem. Estes gestos, gostaríamos de reafirmar, não se tratam apenas de posturas corporais e verbais. Mas ganham agora todo o aparato de significados que podem fazer com que fique demonstrada a relação social da sua personagem com outras personagens em questão. Dentre eles podem se destacar outros elementos do aparato teatral

¹⁶ SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹⁷ KOUDELA, Ingrid Dormien. 'Abordagens metodológicas do Teatro na Educação' *In Ciências Humanas em Revista* - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005. P. 146. In http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf . Acesso em 20/11/2017.

como figurinos, indumentária, assim como quaisquer outros elementos que sirvam à relação desta personagem com os outros tipos sociais que estão em cena. Os/As alunos/as devem dispor de tempo para escolher ou construir e experimentar tais elementos.

b) *Significação do Gesto Social:* Nesta fase do processo as/os alunas/os podem utilizar elementos e experimentações de outras fases do processo de construção que ainda não receberam a atenção necessária, para aprimorar ou ampliar as ações de cena.

c) *Jogos de improvisação a partir do Gesto Social:* as/os alunas/os são instruídos a criar cenas divididos em grupos (quatro a seis componentes), onde estas relações sociais possam ser interpostas. Para esta atividade, voltamos a utilizar o conceito de O QUÊ para a construção das referidas cenas. Aqui as personagens poderão criar e recriar as situações já desenhadas em grupos maiores, onde as diferentes ações serão colocadas em contextos mais amplos.

d) *A finalização do trabalho:* A última improvisação livre é uma intervenção em espaço com público, onde as personagens se apresentarão para a plateia, mostrando estas pequenas cenas e tentando estabelecer reflexões com o grupo todo. Esta atividade é caracterizada justamente pela identificação por parte da plateia de quais tipos sociais estão sendo representados. Esta identificação pode se dar por várias vias, seja a partir de depoimentos, observação direta, debates com os espectadores. Trata-se de uma variedade de procedimentos avaliativos para o grupo de atores. Ainda não tem formato espetacular, mas de exercício cênico, e poderá vir a se transformar, de acordo como interesse do grupo.

A proposta aqui apresentada vem sendo construída e experimentada em diferentes escolas, as quais serão objeto de relato crítico no capítulo 3. A avaliação dos procedimentos, assim como os resultados obtidos serão analisados e explicitados como forma de mostrar que esta é uma pesquisa que continua.

CAPITULO 3

Experiência Pedagógica: relato da aplicação prática da pedagogia do Gesto Social na escola pública estadual de Itaúna/MG.

A proposta pedagógica da Oficina de Construção de Personagens é a de que a personagem a ser representada carrega em si uma série de contradições, a serem apresentadas pelo Gesto Social construído pelo/a atuante. Suas contradições estarão presentes neste contexto, afinal, é parte fundamental da proposta brechtiana, apresentar ao espectador o ser humano em suas contradições. A definição dos eixos da Oficina de Construção de Personagens trata de delimitar os procedimentos para a elaboração da personagem por meio do corpo cênico, do discurso verbal cênico e do jogo entre alunos/atores e alunas/atrizes. A composição das contradições da personagem vai se dar a partir da inserção de vários pontos de vista sobre suas atitudes e papéis sociais, pelos quais tanto o atuante quanto o espectador podem confrontar a mesma.

A Oficina apresenta-se como um conjunto de exercícios teóricos e práticos que permitem que a/o atuante elabore a personagem e possa, ao mesmo tempo, pensar sobre a realidade social que circunda a personagem. As discussões teóricas acerca da realidade social apresentada pela personagem a ser construída pelos alunos se baseiam na perspectiva de que esta realidade é sempre passível de uma mudança ou seja, as personagens estão caminhando no limite de sua condição social e são suscetíveis a mudar o tempo todo de posição. São estudados e transformados em ações corporais e vocais os vários pontos de vista que se pode reconhecer na personagem, as suas possibilidades de pensamento e de ação e, assim é que se poder transmitir ao espectador a possibilidade de mudança de atitude. O conjunto de exercícios a ser desenvolvido busca a construção do Gesto Social em todas as possibilidades de expressão de que este necessitar, considerando que o Gesto Social contempla o conjunto de posturas globais apresentadas pela personagem. Agora, passamos à análise crítica de tais escolhas, como

também da execução dos mesmos na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e que deu ensejo a esta pesquisa e a este documento acadêmico.

A Oficina foi realizada a partir de dois grupos distintos de trabalho, procurando estabelecer as particularidades de suas condições socioculturais, éticas e estéticas. É importante citar a realidade em que os mesmos se encontravam, no intuito de observar os diferentes posicionamentos em relação ao trabalho realizado durante a Oficina. Essa análise visa o reconhecimento das diferenças entre os grupos e a partir da mesma podemos delimitar e reconhecer aspectos da cultura popular que vão interferir significativamente no processo de apreciação da Oficina, no caso destes grupos. Segundo Antonio Augusto Arantes (1981) as reações dos grupos serão mais ou menos regulares, de acordo com os seus costumes:

As pessoas falam umas com as outras, gesticulam, movimentam-se de determinadas maneiras, ocupam certos espaços e evitam outros, trocam com seus parceiros e participam de conflitos, desenvolvem suas atividades sexuais e de subsistência. A observação, prolongada e teoricamente treinada, desses e outros comportamentos e atividades, permite detectar regularidades. (ARANTES, 1981. p. 25/26)

As turmas nas quais o processo foi experimentado fazem parte do corpo de alunos das escolas estaduais “Dr. José Gonçalves” e “Padre Luiz Turkemburg”. As duas escolas estão localizadas em bairros de subúrbio da cidade de Itaúna/MG, dos quais faremos uma breve apresentação, para que seja percebido o contexto social no qual a pesquisa está inserida.

A Escola Estadual Dr. José Gonçalves fica localizada no bairro de Garcias. Este é, senão o mais velho, um dos mais antigos bairros da cidade. A escola tem atualmente em média mil e duzentos estudantes, dos Ensinos Fundamental e Médio, sendo, aproximadamente, quinhentos do corpo discente do Ensino Médio. A escola tem uma boa estrutura física, mas não possui espaço adequado para a realização de aulas práticas de teatro, onde o corpo é utilizado como linguagem de trabalho. Tentando sanar esta dificuldade a direção da escola autorizou que o professor utilizasse a praça do bairro. A praça possui um espaço de palco – arena. A movimentação de transeuntes não foi muito grande, já que as aulas foram realizadas no período da manhã. E os

alunos precisavam se deslocar, já que este espaço encontra-se em frente à portaria da escola.

A Escola Estadual Padre Luiz Turkemburg fica localizada no bairro Irmãos Auler, no extremo oposto da cidade de Itaúna. Também é um bairro de subúrbio, mas com uma taxa de criminalidade expressivamente maior. A escola tem em média 400 alunos divididos em Ensino Fundamental e Médio. A escola também não tem espaço adequado e as aulas de teatro eram realizadas no pátio da escola. A mesma tem uma estrutura de dois andares e as salas de aula se localizavam no segundo andar, o possível barulho da aula de teatro não atrapalhou em demasia as outras aulas no entorno.

Os alunos da Escola Estadual Dr. José Gonçalves acumulam uma maior experiência com a linguagem teatral, pelo menos no que tange à recepção. No questionário diagnóstico inicial do ano letivo, repassado a todos os alunos do Ensino Médio das duas escolas, foi apurado que na escola do Bairro Garcias em média 73% dos alunos já tinham assistido a pelo menos uma peça teatral profissional no ano de 2015. Na escola do bairro Irmãos Auler esse número atingia uma média de 27% dos alunos. Com relação à situação socioeconômica não foi possível fazer um levantamento aprofundado, mas a realidade das duas escolas é bastante parecida. Temos alunos de diferentes níveis sociais, embora este apontamento não pareça interferir diretamente no nível de apropriação cultural dos mesmos. Todos eles são adolescentes com média de idade entre quatorze e dezesseis anos, sendo que apenas dois eram maiores de dezesseis anos.

A oficina foi realizada para dar base a esta sistematização, uma turma em cada escola, em um período de dez aulas, uma aula por semana com duração de cinquenta minutos. As atividades foram realizadas sempre durante o segundo bimestre letivo. O horário de trabalho era sempre no período da manhã.

3.1. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ANTES DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

No processo de construção deste documento acadêmico, o professor utilizou o primeiro bimestre letivo de aulas como fase introdutória à linguagem teatral, partindo do princípio de colocar os alunos em contato com esta a partir de jogos de integração de grupo e de improvisação livre. Os primeiros contatos com os alunos se trataram de jogos teatrais onde eram abordados os conceitos de *jogo* e de *espaço, relação com o outro, área de jogo e plateia*. Estas aulas de introdução serviram também para aproximar a linguagem teatral do cotidiano dos alunos, onde os mesmos puderam assistir os colegas e participar de experimentações cênicas. As atividades eram desenvolvidas sempre em grupos pequenos, com um número máximo de seis alunos por grupo. Tínhamos dois grupos com um número homogêneo de participantes. Chamaremos de *Grupo I* os alunos da escola Estadual Dr. José Gonçalves, composto por uma média de 37 alunos assíduos e frequentes, e de *Grupo II* os alunos da Escola Estadual Padre Luiz Turkemburg, composto por 32 alunos assíduos e frequentes. Podemos considerar que no grupo I os alunos têm um maior envolvimento, enquanto no grupo II os alunos mantêm ainda uma distância afetiva entre os membros. Assim partiremos para a análise da realização dos jogos.

3.2. O CORPO:

O primeiro eixo abordado foi o do corpo e seu papel no processo de construção de perfis de ação cênica, como já dito. Seu objetivo é colocar o corpo do atuante cênico em atividade; fazer com que este se expresse de forma com que fiquem claros os objetivos primeiros de seu Gesto Social, além de determinar o papel social das personagens nele engendradas. A pretensão é que as relações sociais sejam percebidas, ainda que de forma superficial, assim como as atitudes das personagens perante as situações apresentadas. Os discursos – corporal e vocal – são elaborados a partir de imagens moldadas nos corpos dos atuantes, explorando aspectos diferentes daqueles a que os mesmos estão familiarizados na vida cotidiana. Desta forma coube ao professor auxiliar as escolhas a partir de imagens e posturas corporais e vocais previamente selecionadas em imagens construídas nos exercícios.

O corpo é, necessariamente, o primeiro contato dos alunos com a linguagem teatral. Partimos do princípio de escolher ele como ponto inicial da proposta pedagógica justamente por este ser um complexo expressivo que possui várias camadas. Acreditamos que seria mais adequado começar por ele por ser um elemento comum a todos os participantes, uma vez que todos eles se utilizam do corpo no cotidiano para se expressar. Notamos que as duas turmas tinham relações bastantes distintas no que tange aos valores sociais e éticos dados ao corpo como linguagem expressiva. Estávamos lidando com adolescentes em processo de formação corporal e de descoberta da própria personalidade. A seguir registramos nossas análises sobre o desdobramento do processo pedagógico.

3.2.1. Imitação de perfis sociais: Para a definição inicial de personagens trabalhamos com os alunos o conceito de tipo social, como dito anteriormente. Neste percurso optamos por explicitar aos estudantes o conceito estabelecido por Brecht. Foi pedido aos estudantes que apresentassem personagens que não possuíam nomes próprios, apenas funções sociais dentro de uma sociedade determinada, e estas funções sociais foram encaradas inicialmente como profissões e como papéis sociais. Foram adotados personagens que eram caracterizados como mãe, estudante, mendigo, prostituta, andarilho.

A abordagem inicial trazida pelos alunos estava ligada ao estereótipo, ou tipo externo. Não descartamos essa definição, já que este era o primeiro contato dos alunos com a linguagem teatral e, com a linguagem do Gesto Social. O estereótipo foi definido por Pavis como “concepção congelada e banal de uma personagem, de uma situação ou de uma improvisação” (PAVIS, 1997, p. 144). Para o jogo inicial, como parte para uma execução menos elaborada, o estereótipo funcionou bem nos dois grupos de trabalho.

Os estudantes conseguiram entender de imediato o que lhes foi pedido e executaram com facilidade a proposta de elaboração destes perfis. No entanto, pude notar no Grupo II uma repetição da escolha dos perfis sociais

entre os participantes, fazendo aparecer perfis sociais que são próprios do universo elaborado pela mídia contemporânea, tais como policial e bandido, patroa e empregada. Estes perfis foram utilizados sem muita variação por quase todas as duplas.

As escolhas do grupo II, na nossa análise, foram carregadas de preconceitos de nível social a partir de gênero e de situação de opressão. Talvez justamente porque os estudantes tenham muito contato com esses sujeitos na vida real. É recorrente a utilização de perfis como gay, empregada doméstica e mendigo. Note-se também que o grupo II escolheu, na maioria das vezes, perfis sociais de baixo poder aquisitivo. Mas o tipo que mais apareceu neste grupo foi a dupla policial e bandido. Para tentar ampliar este universo de figuras sociais, o professor determinou que no grupo não poderiam se repetir os tipos sociais. Isso fez com que o leque de perfis sociais aumentasse, abrindo brechas para a maior diversidade nas escolhas dos estudantes.

O resultado da primeira parte do trabalho foi sendo explicitado a partir das configurações que o professor pedia durante a execução do exercício. Isso aconteceu nos dois grupos de trabalho. Os estudantes eram orientados a tentar mostrar o que era mais significativo para definir as personagens que estavam representando. Esta definição não precisava, necessariamente, ser feita por meio de ação verbal. Ela poderia ser feita por meio de ação física, figurinos ou outras alternativas que os alunos apresentassem.

Como resultado o exercício em questão se mostrou bastante funcional nos dois grupos. Os estudantes conseguiram distinguir diferenças entre eles como sujeitos e as personagens representadas. Conseguiram também, na maioria dos casos, mostrar como são os perfis sociais. A construção inicial do tipo foi satisfatória, apesar da constante utilização de estereótipos. Muitos deles se referem a programas de humor veiculados na televisão aberta. A condução da oficina foi levando para alternativas onde esta interpretação de seres sociais foi ampliada e pôde atingir elaborações mais profundas no que diz respeito à análise e observação dos tipos presentes na sociedade.

3.2.2. Construção de tipos físicos: Os/As alunos/as foram instigados/as à atitude de mostrar o tipo corporalmente de modo exagerado, o que

os/as levou a criar as ações em duplas mostrando as motivações das personagens. Durante o tempo desta elaboração foram estimulados/as a pensar em porquês, isto é, a motivação de cada tipo para interagir, e para que fazem o que fazem.

O intuito deste exercício é desenvolver um discurso verbal que mostre a personagem em todas as suas possibilidades tanto como opressor, quanto como oprimido. Desta forma, salienta-se a importância da construção de um discurso contundente, que revele a motivação da personagem, o seu porquê, que explicita a função social da personagem em determinada situação. Para as/os alunas/os, este exercício exemplificou a apresentação de uma personagem como forma de análise do social e como um trampolim para o segundo eixo do trabalho.

Depois cada uma das duplas gasta um tempo de elaboração para encontrar as motivações que levam as personagens a tomarem tais atitudes. Aqui os/as alunos/as começam a descobrir as primeiras conotações das relações de opressão criadas na sociedade. Levados/as a pensar nos motivos que levam os perfis sociais a se comportarem de tal forma, os/as alunos e alunas passam a refletir sobre as pressões sociais que sofrem dentro dos grupos de que participam. Este pensamento resvala nas atitudes que os/as próprios/as estudantes tomam no seu dia a dia. Foram elaborados neste momento os primeiros esboços do efeito de distanciamento. Aqui cabe citar um exemplo de uma cena muda, do *Grupo I*.

Dois atores. Um representa um empresário rico e o outro representa um gari. O gari está varrendo o chão e encontra um papel de bombom no chão. Reprovando a atitude de quem porventura tenha jogado o papel, coloca o papel na lixeira. Sai de cena. O empresário entra e senta-se no banco, mostrando estar muito cansado do trabalho. O banco aparenta ser um ponto de ônibus. O gari não está mais em cena. Ele tira um bombom do bolso. Olha para um lado. Abre o bombom. Vira-se para o outro lado e enquanto come o bombom o atuante que representa o gari chega atrás dele. Ele, de olhos fechados saboreia o bombom e joga o

papel do bombom no chão. Quando abre os olhos o gari o está encarando, apontando a vassoura para ele, como se fosse acertá-lo. Ele vai ao lugar onde jogou o papel. Pega timidamente o papel e o deposita na lixeira. Nenhum dos dois diz nada. Ele senta-se novamente no banco e o gari continua a varrer o chão.

Neste exercício começaram a aparecer as primeiras relações entre estes tipos e os/as alunos/as tiveram uma rápida assimilação do exercício adquirindo credibilidade para o próprio trabalho. O efeito de distanciamento foi sendo construído na atividade de relação direta com a plateia, na qual o olhar da personagem em cena se dirigia de maneira a captar a atenção e cumplicidade do espectador, no caso ainda colegas de grupo.

3.2.3. Referências corporais para caracterização física: Depois de escolhidos e anotados os tipos sociais os/as alunos/as se colocam em fila, um atrás do outro. Para cada um/a dos/as participantes o professor nomeou a personagem e pediu que este/a aluno/a a apresentasse para a plateia. O/A aluno/a, de imediato, mostra à plateia quem é a personagem, escolhendo também uma frase que possa definir essa personagem. Quando termina ele vai novamente para o final da fila e o jogo continua. Um/a aluno/a fica responsável por registrar por escrito as características mais importantes de cada uma das personagens.

Certamente este foi o exercício que mais divertiu os alunos. Eles aderiram à proposta com muita facilidade. E elaboraram a diferença entre os sujeitos que realizam o jogo e novas ideias acerca daquilo que observam no cotidiano. Como a proposta é de apresentação imediata das características, eles mostraram as principais características que lhes estão construídas pelo senso comum, e que serviram para colocar de pé esse esquema de Tipo Social na cena. Wekwerth (1997) nos aponta em seu livro “Diálogo Sobre a Encenação” acerca deste trabalho que:

De todas as vantagens imagináveis, o teatro não-profissional precisa descobrir a principal: a capacidade de representar diretamente situações que se produzem entre os seres humanos, de descobrir as relações concretas das pessoas entre si, muito mais do que os abismos enigmáticos do psiquismo. (WEKWERTH, 1997, p. 39)

Esta característica que Wekwerth nos aponta pôde ser verificada com facilidade naqueles grupos, que apresentaram diferentes características do ser humano porque não estavam pensando em ser aquelas personagens. Apenas em mostrar as mesmas. E mostrar de forma eficaz. Surge uma diversão que não está separada da aprendizagem.

3.2.4. O Trabalho com imagens: Este é o momento em que os/as alunos/as escolheram quais os tipos sociais que definitivamente representaram no trabalho final. A partir desta escolha os estudantes selecionaram e trouxeram uma imagem impressa para a composição da personagem. Ao reproduzir de forma estática a imagem trazida no próprio corpo, os estudantes compreenderam este novo corpo e passaram a utilizar as características físicas destas imagens construídas. Ao propor o exercício pedimos aos alunos que enfatizassem o que eles entendiam por “esquisitices” dos corpos. Este termo foi utilizado como um processo do jogo, uma brincadeira. O que eles registraram de mais estranho devia ser mantido em evidência nas cenas.

Nos dois grupos o jogo fluiu organicamente. Os/As estudantes caminharam pelo espaço enquanto seres diferentes do seu corpo cotidiano. E ao fazê-lo, buscaram incorporar na ação física uma frase que pudesse complementar esta personagem. Assim como no registro corporal, o registro vocal também deveria conter elementos que se aproximassem deste conceito de esquisitice. Tal conceitualização foi construída individualmente, a partir do que cada participante pode entender o que seria uma “esquisitice” em seu corpo. Não existiu regra pré-definida. A ideia foi deixar a criatividade de cada estudante propor as ações que acreditassem contribuir para mostrar as

esquisitices desta personagem. O resultado foi a descoberta de novos corpos e novas possibilidades de expressão no espaço e no tempo.

3.3. LINGUAGEM CRIATIVA:

No segundo eixo o objeto de análise principal são as potencialidades interpretativas expressas em ações físicas e verbais, que geraram a motivação para um dos seres sociais mudar de atitude. Aqui foram analisadas formas de discurso, tons de voz, timbres, ações verbais relacionadas à construção corporal de cada personagem, e a motivação, interna ou externa, para a mudança de atitude.

Neste ponto da oficina nos utilizamos do conceito de ação falada (PAVIS, 1997, p. 06), para estabelecer e fixar a atitude da personagem. Esta atitude de dizer se colocou como uma fonte reveladora da condição social imposta à personagem representada. O conceito de ação falada utilizado nessa fase, como dito anteriormente, vai ao encontro da necessidade de revelar através do discurso a condição de determinada personagem.

3.3.1. A relação social: Aqui os/as estudantes são orientados/as a criar uma pequena cena feita a partir de duas ações. Na primeira ação eles/elas vão contar à plateia quem são e na segunda ação vão apresentar uma cena onde a relação entre os dois seja explicitada.

O exercício da narração em primeira pessoa funciona como uma introdução ao conceito de distanciamento do ator em relação à personagem. Ele é executado para que os/as alunos/as compreendam que a sua realidade não é a mesma realidade da personagem, inserindo assim o princípio da mudança de postura e de construção de diálogos; é uma atividade que une apontamentos teóricos e práticos em sua construção. Os participantes estabeleceram as relações em falas curtas, que demonstravam situações de opressão. Mais uma vez foi preciso salientar para os/as atores/atrizes que o que nos interessa enquanto discurso são os motivos, os porquês de determinada atitude.

Os/As alunos/as demonstraram facilidade no processo de narração da personagem, graças ao treinamento desenvolvido anteriormente. Já para a cena de discussão acerca das relações sociais, os/as estudantes encontram mais dificuldades, porque, imaginamos, as realidades apresentadas dependem das vivências que cada aluno teve acerca das relações sociais que constroem na sua vida pessoal. No entanto, depois das primeiras tentativas começam a ficar mais visíveis quais as relações que se desejava propor. Nesta fase os/as estudantes conseguiram desenvolver discussões consistentes e descortinar valores relativos essas relações.

3.3.2. Caracterização do Tipo dentro da relação social: O exercício de caracterização do tipo físico é realizado pelos/as alunos/as de diferentes formas. Eles/elas podem exagerar nas entonações, nos gestos, no comportamento, na forma de andar ou de se mexer. Estas características vão sendo construídas e experimentadas na medida em que o exercício vai sendo realizado. É justamente nesse momento que os/as atuantes vão definir o processo de construção deste sujeito. Tentando sempre responder para os/as espectadores/as QUEM é aquele sujeito e O QUÊ ele faz dentro daquele contexto social.

O exercício de caracterização de tipos sociais visa deixar claro tanto para os atuantes quanto para a plateia quem é esse sujeito. Nesta fase os estudantes já compreenderam quais as características fundamentais de uma personagem tipificada e mostram, então, como aquela determinada personagem se comporta, o que ela faz e, principalmente, porque toma tal atitude diante de uma determinada situação, e porque é levada pelo contexto social que se busca demonstrar.

3.3.3. Troca de relação de opressão: Os atores são convocados a trabalhar em duplas, analisar e nomear qual é a situação de opressão que está acontecendo, assim como QUEM são as personagens e ONDE elas estão e a apresentar uma cena. Ao sinal do instrutor, a personagem que se apresentou como oprimida deve mudar o seu

discurso, passando a oprimir a personagem que antes se mostrava opressora. É necessário observar o conjunto de posturas corporais e vocais utilizadas na construção da cena, fazendo referência aos exercícios que já foram desenvolvidos antes. Este exercício deve ser repetido quantas vezes se fizer necessário, até que as personagens encontrem e registrem quais as atitudes que fazem com que a opressão se dê e deixem clara a sua perspectiva de mudança.

O objetivo deste eixo é evidenciar as contradições existentes nas atitudes das personagens, bem como as mudanças de atitude que podem ser adotadas, a partir de um conjunto expressivo que contém gesto, ação e entonação. Os exercícios foram criados a partir de referências da teoria brechtiana, em paralelo com as técnicas desenvolvidas por Boal, para a compreensão das relações entre opressor e oprimido.

O exercício de inversão na relação de opressão visa mostrar para os/as estudantes que nem sempre aquela personagem que está oprimida em uma situação vai ser tratada como oprimida o tempo todo. Estas experimentações possibilitam aos/às estudantes uma percepção da mudança pessoal de atitude possível e, a partir do reconhecimento desta relação dentro do contexto social, o questionamento dos papéis sociais assumidos por cada um/a. Normalmente antes do exercício os/as estudantes acreditam que aquele que é oprimido vai ser oprimido sempre, mas ao realizar a cena, é comum que passem a compreender que este processo vai depender de quais atitudes os sujeitos envolvidos vão adotar. Esta mudança de postura construída durante o processo de vivência da personagem faz com que os/as estudantes passem a criticar objetivamente tanto as cenas quanto as relações sociais. Este processo culmina sempre em uma ampliação da compreensão do contexto social no qual estamos todos inseridos.

3.4. ESPAÇO:

O espaço aqui se refere à criação em cena do local onde determinada relação social costuma acontecer. Ele pode ser dado a partir da fala dos

atuantes ou de algum elemento cenográfico ou objeto de cena que represente este determinado espaço. Nesta fase os atuantes são orientados a buscar delimitar o espaço cênico tanto em tamanho quanto em simbolismo.

3.4.1. Exercício de demonstração do Onde: Os/As alunos/as, antes de começarem a apresentação da cena, devem definir qual é o espaço que as personagens estão ocupando. Após o início da cena, e em um tempo que o professor julgue suficiente para a experimentação, um sinal sonoro deste demanda que a cena troque de espaço; normalmente o segundo espaço é sugerido pelo professor.

A ideia do exercício é mostrar como as personagens se comportam em espaços variados, e assim quais as possibilidades de mudança de comportamento a partir da mudança de espaço. Normalmente o professor escolhe como segundo espaço um lugar com características muito diferentes do primeiro. Os/As alunos/as são levados a mudar o seu comportamento de acordo com o lugar onde as personagens estão inseridas.

O exercício de mudança de espaço se caracteriza como um jogo de afirmação das escolhas dos atuantes sobre o comportamento público das personagens, e assim, estimula a compreensão e o exercício quanto ao Gesto Social. A partir dele os/as alunos/as puderam compreender quais as mudanças significativas de comportamento o lugar físico impõe aos seres sociais, e como estas mudanças são relevantes para suas atitudes individuais. Foi possível também com este exercício, a pesquisa acerca das atitudes esperadas em cada espaço, e quais contradições podem ser reconhecidas na expectativa que cada um/a alimenta sobre estes espaços.

3.5. JOGO:

Depois de experimentados os diferentes exercícios, os/as alunos/as são orientados/as a desenvolver um experimento para a caracterização dos perfis sociais: escolher em segredo qual tipo social vai representar e trazer na aula seguinte elementos que possam favorecer esta caracterização. A partir da

elaboração plástica individual, se desenvolvem jogos cênicos, para a apreensão da atuação e da relação de hierarquia na cena ao vivo.

3.5.1. *Descoberta de Gestos significativos:* Neste exercício se busca a descoberta de gestos significativos, dentre o repertório de experimentações que realizaram durante o processo, posturas relevantes para mostrar a sua personagem e dar qualidade à cena. Uma fase de aprimoramento da elaboração individual.

3.5.2. *Significação do Gesto Social:* Este exercício se realiza no intervalo entre as aulas, os/as alunos/as são provocados/as a observar na vida cotidiana quais os significados sociais para os gestos que escolheram para sua personagem.

3.5.3. *Jogos de improvisação a partir do Gesto Social:* Divididos/as em grupos de quatro a seis alunos/as, apresentam uma cena onde mostram as relações sociais entre as personagens daquele grupo que formaram. O exercício é baseado nas opções feitas por eles/elas a partir do conceito de O QUÊ, COMO, QUEM e ONDE. Aqui são estimuladas diferentes relações dentro dos contextos construídos e diante do confronto entre as personagens que ali apareceram.

O exercício de improvisação é primordial no que diz respeito à construção dos tipos sociais e como estes são mostrados dentro das diferentes realidades por eles elaboradas. As improvisações tiveram e alcançaram o intuito de testar as opções escolhidas para a personagem e para a cena, visando que a plateia pudesse reconhecer os tipos, mas também, que os/as atuantes pudessem autocriticar suas escolhas. A improvisação permitiu que a avaliação do trabalho se desse a partir do discurso verbal e da atitude corporal apresentada por eles/elas.

3.5.4. *A finalização do trabalho:* Cada um dos/as atuantes escolheu uma personagem. Todos as explicitaram, cada um/a a seu modo, quais

suas características e tendências, e cada um/a defendeu o seu ponto de vista. O professor sugeriu uma situação na qual todo o grupo estava envolvido, como o acidente que acabaram de ver em frente à esquina onde estão naquele momento. Cada personagem tomou partido na situação segundo suas características e tendências. Assim as personagens, além de vivenciar os acontecimentos também narraram os fatos ocorridos, mostrando as principais reações e atitudes que a situação provocou em cada personagem.

Os/As alunos/as apresentaram a cena num local público, a praça na qual ensaiaram, com público espontâneo e convidado, de acordo com a circunstância do momento. A apresentação, onde foram apresentadas relações sociais entre os tipos representados, foram discutidas com a plateia que se interessou em conversar. Esta atividade fez parte do processo avaliativo, contudo, foi menos expressiva em termos de pontuação, uma vez que seu objetivo foi completar o processo de aprendizado da linguagem teatral.

3.6. OS RESULTADOS DO PROCESSO:

Os procedimentos construídos e executados durante as oficinas de construção de personagem apresentaram resultados satisfatórios com relação ao desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas dos processos de ensino e aprendizagem de teatro, que passam aqui por objeto de análise. De imediato é preciso salientar que os/as alunos/as não registravam em sua maioria qualquer experiência anterior, teórica ou prática, a respeito da linguagem teatral. Tínhamos apenas um aluno que desenvolvia atividades teatrais fora do âmbito escolar. Esta constatação fez com que os procedimentos adotados pelo professor primassem pela simplicidade, a partir da utilização de linguagem que pudesse ser compreendida pelos/as alunos/as.

A primeira fase desta proposta pedagógica, ao colocar o corpo em processo de autoconhecimento e busca de expressividade, tinha como objeto que os/as alunos/as pudessem reconhecer e separar suas características

personais, podendo adotar novas posturas para a construção de personagens. A ideia foi criar um novo corpo, que pudesse ser objeto de apreciação pelos/as próprios/as alunos/as e, assim, pudessem ampliar seu repertório de gestos e posturas, elaborando personagens diversificadas. Os/As alunos/as conseguiram reconhecer no corpo do/a outro/a as características que evidenciavam a relação destes perfis sociais, aqui chamados de Tipos Sociais. Este processo de reconhecimento passou a fazer parte da interação entre aqueles sujeitos e o mundo, fazendo com que os/as estudantes passassem a reconhecer-se também como seres sociais.

Ao estudar o processo de construção de personagens a partir da relação entre as imagens trazidas e as referências que estas estabeleciam no decorrer das discussões, os/as estudantes conseguiram criar personagens reconhecíveis. Esse reconhecimento partia de diferentes posturas, fossem verbais ou físicas, fossem ideológicas ou de relação com os outros tipos. Estas posturas foram se tornando significativas para os/as participantes na medida em que se apresentavam e eram analisadas nos exercícios de sala de aula. A primeira fase do processo pode ser vista como um conjunto de experiências corporais que fazem com que os/as estudantes aprendam a utilizar seus corpos para produzir conhecimento sociocultural e afetivo, além do objetivo principal que é o artístico. Vale ressaltar que as proporções deste conhecimento são variáveis em cada grupo e em cada aluno/a, e que esta variação foi considerada no processo avaliativo.

No segundo eixo, tínhamos como princípio compreender e desenvolver as relações sociais entre as personagens. Os exercícios propostos puderam fazer com que os/as alunos/as refletissem acerca das relações sociais que podem ser construídas dentro do contexto social, suas razões, implicações e consequências. Este procedimento faz emergir a relação de poder e o como esta relação influencia os/as estudantes na vida cotidiana. O relato da aluna Maria¹⁸ nos mostra como estas relações interferem na construção social que os circunda:

¹⁸ Nome Fictício

Depois que fizemos o exercício de Troca de Relação de Opressão eu pude perceber o quanto a gente interfere na vida dos outros. O professor conseguiu mostrar para a gente que essa relação pode ser mudada o tempo todo. Eu quando era a empregada só pensava que sofria porque a minha patroa na cena me obrigava a trabalhar o dia todo tendo que limpar a casa para ela. Depois quando eu xinguei a minha patroa porque ela estava sujando o chão que eu tinha acabado de limpar eu pude perceber que a gente acha que pode oprimir o outro porque a gente é que tem a vassoura na mão.¹⁹

No terceiro eixo, pudemos analisar como a mudança de situação compromete as personagens, provocando outras visões acerca das relações construídas e como elas podem ser modificadas ao longo da vida.

No quarto eixo, depois de construídas as personagens buscamos nos concentrar em possibilidades de contar pequenas histórias a partir das relações sociais engendradas pelas personagens criadas. Estas relações foram experimentadas a partir de construções dramatúrgicas, que tinham como princípio básico explicitar tais relações. Aqui, ao visualizarem seus/suas colegas de trabalho como seres sociais, os/as alunos/as passaram a reconhecer os perfis e a situação que porventura possa ser construída em cada processo social de convivência. Eles/elas conseguiram perceber que a forma como uma personagem é mostrada pode ser uma discussão acerca da realidade social na qual a personagem se encontra.

Para terminar o trabalho de construção de personagens, foram criadas e apresentadas pequenas cenas que deram margem a um processo de interação com a comunidade escolar. O projeto foi chamado de FESTEJU – Festival de Teatro para a Juventude. Uma mostra de cenas curtas aberta aos alunos dos outros anos letivos da escola, assim como à comunidade em geral.

A produção de conhecimento desenvolvida neste projeto dentro do componente curricular Arte e para as aulas do Ensino Médio, reverberou bem o processo de triangulação proposto por Ana Mae Barbosa (1998): apreciar, produzir e refletir sobre obras e objetos artísticos. Pode-se perceber que ao experimentar a arte e poder vivenciar processos de construção de obras e objetos nos quais são protagonistas, os/as alunos/as tomam para si as rédeas

¹⁹ Relato da aluna no Diário de Bordo de classe.

do processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades constantes no componente curricular. Estimula-se a autonomia e a criatividade.

O Projeto FESTEJU nasceu com este intuito. Sabemos que são muitas as dificuldades para se produzir trabalhos e desenvolver ações que movimentem a comunidade escolar, mas justamente por isso esta proposta pedagógica intenta continuar a realizar esta mostra pública de cenas, visando a apresentação dos trabalhos não como produto em si – construído para ser apresentado – mas como processo que provoca a reinvenção e reconstrução da aprendizagem. A abordagem prática dos conteúdos, além de ser uma necessidade pedagógica do Teatro, é condição primeira para a compreensão das transformações que o componente curricular Arte pode fazer nos âmbitos social, afetivo e comportamental dos/as alunos/as, professores/as, servidores/as e familiares.

Esta proposta pedagógica para o teatro dentro do contexto do componente curricular Arte visa o desenvolvimento, o reconhecimento e a análise dos seres sociais constantes na sociedade contemporânea, assim como seus vícios e virtudes, por meio da percepção estética. A proposta alcançou nestas experiências aqui descritas fazer compreender o conceito de teatro nos âmbitos teórico e prático, e na sua natureza humanista e provocadora de reflexões.

CONCLUSÃO:

Análise dos resultados e novas perspectivas para o trabalho em sala de aula

A experimentação em arte a partir de vivências práticas é uma constante no processo de ensino e aprendizagem proposto pelos parâmetros atuais para a educação. No entanto, a aplicação de exercícios práticos da linguagem teatral que possam favorecer a prática do teatro dentro da sala de aula encontra alguns entraves que fazem com que estes procedimentos sejam prejudicados. A falta de espaços físicos adequados ou de estrutura para a apresentação, assim como possíveis limitações do professor na prática artística, ou ainda a inexperiência dos alunos com a linguagem teatral, são exemplos deste universo da sala de aula e do cotidiano escolar que corroboram a minha afirmativa inicial. Há ainda uma disponibilidade de tempo menor que a necessária para o desenvolvimento de propostas que possam efetivamente fazer com que os/as alunos/as experimentem a linguagem teatral como prática transformadora da sua realidade, ampliadora de sua sensibilidade.

Para sanar estas dificuldades, a proposta aqui apresentada foi organizada e experimentada em salas de aula, pretendendo construir com os/as alunos/as práticas artísticas que pudessem fazer com que estes sujeitos, ao se tornarem protagonistas do processo de construção de personagens, pudessem desenvolver um trabalho de criação autoral, onde a qualidade artística estivesse intrinsecamente ligada ao processo de construção de novos olhares sobre a vida social.

O conceito de Gesto Social proposto por Brecht tornou-se o mote para o desenvolvimento do processo de construção de personagens, com o desejo de, mais do que apenas trabalhar com estudantes a linguagem teatral a partir da construção de personagem, fazer com que estes mesmos/as estudantes pudessem se reconhecer como seres sociais. Que passassem a refletir sobre as realidades sociais representadas por eles/elas e a construir personagens que pudessem exemplificar a tomada de posição diante da vida. Consideramos

que estas perspectivas caminham de acordo com a proposta de Brecht, de refletir sobre o contexto social utilizando o teatro como linguagem.

Durante o trabalho os/as estudantes puderam reconhecer as relações sociais a partir do contexto social apresentado, criando personagens que estabeleciam relações de opressão entre si, e estas relações ao serem mostradas para a plateia reverberaram de forma intensa, fazendo com que estes/as alunos/as buscassem a diminuição de suas mazelas sociais na luta pela igualdade de relações. Entre os relatos apresentados pelos/as estudantes dos dois grupos de trabalhos, como também aqueles relativos às cenas apresentadas à comunidade, pude perceber a percepção de aspectos políticos e sociais levados à cena como forma de discussão dos problemas sociais que os próprios indivíduos das comunidades apresentavam, discutiam, refletiam.

Pudemos perceber que a escolha de levantar tais discussões dentro do contexto educacional contribuiu para a formação de sujeitos que podem perceber suas relações sociais e para estimulá-los/as a moldar novas atitudes dentro deste mesmo contexto. Conseguimos diminuir ativamente as constantes brigas entre alunas, rever as diferenças de classe e as relações interpessoais no próprio contexto escolar. E, não sendo intuito desta pesquisa mensurar as diferenças explícitas entre os/as participantes, pudemos melhorar a qualidade destas relações, torná-las presentes e passíveis de discussão.

O intuito desta proposta é criar alternativas pedagógicas para o contexto frágil e empobrecido da escola de educação básica na qual estamos inseridos. A discussão acerca da sociedade é um ganho para a formação estética e para o enriquecimento da sensibilidade de estudantes que estão inseridos num contexto de violências e de falta de infraestrutura. Este é apenas um caminho... E, sem querer finalizar a discussão, esperamos ter contribuído ao propor alternativas viáveis para a construção do conhecimento dentro do processo de ensino e aprendizagem de Teatro, e aqui fica um gancho para a continuidade da pesquisa, seja no componente curricular Arte, seja na interface entre a Arte e as outras disciplinas do currículo escolar.

REFERÊNCIAS:

- ARANTES, Antônio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- BORIE, M; ROUGEMONT, M; SCHERER, J – *Estética Teatral: textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- BORNHEIM, Gerd. *Brecht, a estética do teatro*. São Paulo: Ed. Graal, 1992.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- _____. *Poemas, 1913-1956*. Trad.: Paulo César Souza. Ed. Brasiliense, 3ed., 1987.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo: UNESP, 1997.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DOLPI, Davi. *A Música-Gestus nos espetáculos Esta Noite Mãe Coragem, Um Homem É Um Homem e Nossa Pequena Mahagonny*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2008.
- FORTE, Graziela Naclério. *Arte e Poder: O Realismo Socialista*. Novos Temas, v. 9. In https://www.academia.edu/7546586/Arte_e_Poder_O_Realismo_Socialista?auto=download . Acesso em 12/02/2017.

- Glossário Ceale/ Fae/UFMG.

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em 24/4/2018.

- GOES, Maria Cecília Rafael de. 'A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições sociais de Lev Vygotsky e Pierre Janet' In *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00. In <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>. Acesso em 20/10/2017.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva / FAPESP, 1999.

- MEDINA, João Paulo Subirá. *O Brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papirus, 1990.

- PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia: a construção da personagem*. São Paulo: Ática, 1989.

- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- PISCATOR, Erwin. *Teatro político*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo, Perspectiva, 2002.

- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Trad. Yan Michalski. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

- _____ . *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

- WEKWERTH, Manfred. *Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.